



CULTUUR IN DE SPIEGEL – VLAANDEREN

Verkenning van opvattingen over cultuureducatie
op basis van de cultuurtheorie
'Cultuur in de Spiegel'

CULTUUR IN DE SPIEGEL - VLAANDEREN

Verkenning van opvattingen over
cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie
'Cultuur in de Spiegel'

**Lode Vermeersch, Free De Backer, Anneloes Vandenbroucke,
Koen Lombaerts, Willem Elias**

Onderzoek in opdracht van CANON Cultuurcel

Gepubliceerd door
KU Leuven
HIVA ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING
Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België
hiva@kuleuven.be
www.hiva.be

VUB - EDWE
Pleinlaan 2
1050 Elsene
<http://www.vub.ac.be/EDWE/>

© 2012 HIVA-KU Leuven/Vrije Universiteit Brussel

Niets uit deze uitgave mag worden veeleelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

Dit document bevat een deelrapportering van het project 'Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen'. Voor meer informatie over dit onderzoeksproject kan u terecht op www.cultuurindespiegel.be

Gelieve dit document met volgende referentie te citeren:

Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., Elias, W. (2012). *Cultuur in de spiegel - Vlaanderen. Verkenning van opvattingen over cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. In opdracht van CANON Cultuurcel. Leuven - Brussel: HIVA-KU Leuven - Vrije Universiteit Brussel.

Inhoud

Lijst afkortingen	5
1 Onderzoeksvragen en -methoden	7
1.1 Specifieke onderzoeksvragen	7
1.2 Onderzoeksmethoden	7
2 Cultuureducatie in het formeel onderwijs anno 2012: een korte omgevingsanalyse	11
2.1 Begripsonduidelijkheid en begripsverwarring	11
2.2 Groeiende aandacht voor creativiteit, talenten, identiteit... in het onderwijs (en daardoor ook voor cultuureducatie)	11
2.3 Cultuureducatie in scholen is "kwetsbaar"	12
2.4 Samenwerkingen rond cultuureducatie	12
2.5 De problematische status van cultuureducatie in formeel onderwijs	13
2.6 Methoden van cultuureducatie	14
3 Onderbouwing van de cultuureducatieve praktijk	19
3.1 Welke theoretische aannames en handvatten gebruiken lesgevers vandaag?	19
3.2 Is er nood aan (meer) theorie over cultuureducatie?	25
3.3 Aan welke theorie is nood en op welk niveau?	27
4 De cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel' onder de loep	31
4.1 Conceptuele theorie	31
4.2 Cultuurtheorie	31
4.3 Geen ontwikkelingstheorie	32
4.4 Aanzet tot theoriegedreven praktijk(onderzoek)	32
4.5 Cognitief-wetenschappelijke traditie	32
4.6 Cultuur als cognitief proces	33
4.7 Breed cultuurbegrip	33
4.8 Cultuur als en door object(en)	34
4.9 Culturele basisvaardigheden	34
4.10 Cultuur als sociaal proces	34
4.11 De plaats van emotie, affectie,... in cultuur(educatie)	35
4.12 Metacognitie als doel van cultuureducatie	35

5 Werken aan cultuureducatie (vanuit de theorie naar de praktijk)	41
5.1 Een referentielijn werkt integrerend	41
5.1.1 Omschrijving van het kenmerk	41
5.1.2 Reflectie door sleutelfiguren	42
5.2 Doorlopend, doorgaand of continuerend	44
5.2.1 Omschrijving van het kenmerk	44
5.2.2 Reflecties door sleutelfiguren	44
5.3 Opbouwend of cumulatief	47
5.3.1 Omschrijving van het kenmerk	47
5.3.2 Reflecties door sleutelfiguren	47
 - BIJLAGEN -	 49
 Bibliografie	 55

Lijst afkortingen

CIS	Cultuur in de Spiegel
DKO	Deeltijds kunstonderwijs
ENCE	Expertisenetwerk cultuureducatie
EP	Expert panel
KSO	Kunstsecundair onderwijs
ODET	Ontwikkelingsdoelen en eindtermen
STEM	Wetenschappen, technologie, economie en wiskunde
VOET-EN	Vakoverschrijdende eindtermen

1 | Onderzoeksvragen en -methoden

Dit document vormt een rapportering van het project ‘Cultuur in de Spiegel’ (verder afgekort tot: CiS). Dit rapport rapporteert een aantal analyses en voorlopige conclusies op basis van de eerste onderzoeksfase (juli 2012 – december 2012).

1.1 Specifieke onderzoeksvragen

1. Welke visies/opvattingen bestaan in Vlaanderen over cultuureducatie en curriculumopbouw met betrekking tot cultuureducatie?
2. Wat zijn de actuele ontwikkelingen in cultuureducatie in Vlaanderen?
3. Welke tekorten, noden en behoeften rond cultuureducatie bestaan binnen het Vlaamse onderwijsbeleid en –praktijk?
4. Hoe sluit het theoretische kader (CiS-Nederland) aan bij het kleuter- en leerplichtonderwijs in Vlaanderen?

1.2 Onderzoeksmethoden

Dit onderzoek is vooral gebaseerd op kwalitatieve onderzoeksmethoden, met name: een literatuurstudie, expert panels en semi-gestructureerde interviews met sleutelfiguren.

De literatuurstudie focuste zich vooral op de opvattingen en ontwikkelingen inzake cultuureducatie anno 2012, alsook potentiële “lacunes” binnen de huidige situatie. Meer bepaald, *wat ontbreekt binnen de praktijk, het beleid en de theorie om cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs, DKO en lerarenopleiding optimaal te laten verlopen?* De literatuur werd in deze fase ook ingezet als achtergrond bij het theoretische kader van ‘Cultuur in de Spiegel’ (Van Heusden, 2010).

In deze onderzoeksfase werden vijf expert panels georganiseerd. Een expert panel moet gezien worden als een groepsinterview met experts (die we verder ook ‘experts’, ‘geïnterviewden’ of ‘sleutelfiguren’ noemen). Expert panels zijn vooral geschikt voor onderwerpen die een hoge graad van technische of theoretische kennis vereisen (Viwta, 2006). De panels hadden tot doel na te gaan wat de bestaande tekorten, behoeften en noden zijn met betrekking tot cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs, DKO en lerarenopleiding. Deze issues hadden betrekking op de praktijk, het beleid en – vooral – de theoretische onderbouw. Daarnaast zijn de expert panels binnen het gehele onderzoeksdesign een eerste mogelijkheid geweest om na te gaan hoe het theoretische kader van ‘Cultuur in de Spiegel’ aansluit bij wat in Vlaanderen al bestaat binnen de praktijk en het beleid én de theoretische onderbouw van die praktijk en dat beleid. De expert panels boden met andere woorden de kans de grondslagen van de CiS-theorie op herkenbaarheid te toetsen bij enkele sleutelfiguren die – vanuit verschillende perspectieven – betrokken zijn bij cultuureducatie in Vlaanderen. De selectie van de sleutelfiguren voor de expert panels gebeurde op basis van een doelgerichte steekproef

(Patton, 1990). Bij een doelgerichte steekproef worden een aantal inhoudelijke criteria in acht genomen om deelnemers te selecteren. De bedoeling van die criteria is niet zozeer dat de uiteindelijke groep bevraagde personen een cijfermatige afspiegeling vormt van een totale populatie, maar wel dat zo veel als mogelijk informatierijke ‘cases’ worden geselecteerd met het oog op het beantwoorden van de eerder vernoemde vragen. Er werd vooral getracht voldoende variatie te hebben in de manier waarop de sleutelfiguren bij het centrale thema ‘cultuureducatie in het formeel onderwijs’ betrokken zijn. Hiermee bedoelen we: vanuit theoretisch of onderzoeksmatig perspectief, vanuit beleidsperspectief, vanuit de bovenbouw en de praktijk van het onderwijs (alle onderwijsniveaus, DKO en lerarenopleiding), vanuit de bovenbouw en de praktijk van culturele en jeugdorganisaties, enz.

Op basis van deze criteria en in overleg met de opdrachtgever van dit onderzoek werden in het totaal 59 sleutelfiguren aangeschreven. Uiteindelijk namen 43 experts deel aan de panels. De reacties op de uitnodigingen waren grotendeels positief. Een aantal genodigden moest echter verstek geven wegens agendaproblemen of andere praktische redenen. Enkel onder hen boden aan naderhand in een afzonderlijk gesprek op de thema’s en vragen van de expert panels in te gaan. De sleutelfiguren met een onderzoeksachtergrond waren in de uiteindelijke expert panels ondervertegenwoordigd. Dit werd en wordt gecompenseerd door middel van face-to-face interviews.

Voorafgaand aan de expert panels met de geselecteerde sleutelfiguren vond ook een expert panel plaats met de staf van CANON Cultuurcel, de opdrachtgever van dit onderzoek. Dat panel had tot doel de visies van de CANON-personeelsleden mee te nemen in de analyses alsook om het verloop, de vraagstelling (de interviewleidraad) en manier van modereren van de expert panels vooraf te testen.

De samenstelling van de expert panels is als volgt samen te vatten:

	Welke personen nemen deel	Profiel deelnemers	Beleidsvelden waarin deelnemers in de eerste plaats actief zijn	Groeps-grootte expert panel	Datum
Expert panel CANON Cultuurcel (EPC)		Personeelsleden CANON Cultuurcel	Onderwijs	7	16 oktober 2012
Expert panel 1 (EP1)	Sleutelfiguren die vanuit academisch of praktijkgericht perspectief met cultuureducatie bezig zijn	Educatieve professionals	Onderwijs, Cultuur, Jeugd	11	6 november 2012
Expert panel 2 (EP2)	Sleutelfiguren die vanuit academisch of praktijkgericht perspectief met cultuureducatie bezig zijn	Educatieve professionals	Onderwijs, Cultuur, Jeugd	14	7 november 2012
Expert panel 3 (EP3)	Sleutelfiguren die vanuit academisch of praktijkgericht perspectief met cultuureducatie bezig zijn	Educatieve professionals	Onderwijs, Cultuur, Jeugd	9	9 november 2012

Expert panel 4 (EP4)	Sleutelfiguren die vanuit beleidsgericht perspectief met cultuureducatie bezig zijn	Sleutelfiguren betrokken bij het overheidsbeleid	Onderwijs (departement, agentschap, inspectie), departement CJSJSM	9	28 november 2012
-----------------------------	---	--	--	---	------------------

De namen en exacte functies van de sleutelfiguren die bevraagd werden in een expert panel of face-to-face interview werden opgenomen in bijlage 1. De citaten uit de panels en interviews die verder in dit document worden gebruikt, werden anoniem gemaakt. Er is enkel een vermelding van het nummer van het expert panel en de datum. De citaten worden gebruikt als een illustratie bij een analyse of vaststelling.

2 | Cultuureducatie in het formeel onderwijs anno 2012: een korte omgevingsanalyse

In deze paragraaf schetsen we de belangrijkste actuele pijnpunten en drivers voor cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs, DKO en lerarenopleiding. We doen dat op basis van de expert panels en interviews. Deze opsomming heeft niet de bedoeling volledig te zijn. Evenmin heeft het de reikwijdte of de precisering en nuancering van een evaluatieonderzoek. We hanteren dit overzicht wel als onderbouw voor de probleemstelling van het CiS-project.

2.1 Begripsonduidelijkheid en begripsverwarring

Een term als ‘cultuureducatie’, maar ook aanverwante termen als ‘cultuuronderwijs’, ‘media-educatie’, enz. zijn nog voor veel betrokkenen in het onderwijs-, cultuur- en jeugdveld erg onduidelijk. Omwille van het vrij brede spectrum en abstracte niveau van dergelijke termen, blijkt het voor veel leerkrachten en scholen moeilijk om er een heldere visie rond op te bouwen. Hierdoor komen deze termen minder aan bod, maar zijn begrippen als creativiteit, talent, identiteit, enz. meer gangbaar. Ook rond deze termen ontbreekt echter vaak een gedeeld betekenissenkader waardoor in communicatie erover verwarring kan ontstaan.

2.2 Groeiende aandacht voor creativiteit, talenten, identiteit... in het onderwijs (en daardoor ook voor cultuureducatie)

Zowel op beleidsniveau als in de praktijk van onderwijs, cultuur en jeugd is de aandacht voor cultuureducatie het voorbije decennium toegenomen. Een reflectie van die groeiende aandacht vinden de bevraagde sleutelfiguren in onder meer de nieuwe beleidslijnen (de gezamenlijke conceptnota ‘Groeien in cultuur’ van de ministers Smet en Schauvliege, de ENCE-subsidiëring, ...) en in de vele nieuwe initiatieven en experimenten in het veld (meer projecten in het secundair onderwijs, meer initiatieven intra muros, meer initiatieven aansluitend bij of buiten de schooluren, meer studiedagen, een sterke groei van het aantal scholen dat een aanvraag doet bij Dynamo3, enz.). Of er ook effectief *meer* cultuureducatie plaats vindt in scholen – uitgedrukt in aantal uren of in aantal betrokken leerlingen - is daarmee geen uitgemaakte zaak. Wel blijkt er zeker een bepaalde verandering van *mindset* te spelen bij veel leerkrachten en scholen. Eén geïnterviewde verwoordt het zo: “Men is er zich steeds meer van bewust dat onderwijs iets is dat zich niet enkel op puur wiskunde en talen richt... maar dat een individu zich op verschillende vlakken kan ontwikkelen.” Of nog: “Tien jaar geleden moesten we vechten voor het belang van muzische vorming. Nu zijn we zover dat dat gevecht is gevoerd. Dat mensen ook begrijpen dat het fundamenteel deel uitmaakt van wat een school moet willen bieden vanuit een kwalitatief perspectief op kinderen.” Andere geïnterviewden stellen een “sterke wil” vast om aan cultuureducatie te werken of er over na te denken, maar merken ook op dat veel scholen nog erg zoekende zijn. Een gevolg van deze veranderingen in scholen is al wel dat anders wordt gecommuniceerd over cultuureducatie, zowel onder leerkrachten, met ouders, tussen scholen,

tussen scholen en kunstenaars of culturele organisaties, ... Er wordt meer “genetwerkt” rond dit thema en meer ervaringen gedeeld. Veel scholen kiezen daarbij zoals gezegd voor een specifieke invalshoek zoals creativiteit of talentontwikkeling.

De aandacht voor cultuureducatie neemt toe omwille van intrinsieke en extrinsieke redenen. Het inzicht in het belang van cultuureducatie en de meerwaarde van samenwerking met kunstenaars en culturele instanties, zijn te labelen als intrinsieke drijfveren. Vaak wordt cultuureducatie nog aangestuurd vanuit extrinsieke elementen zoals een nakende of kritische doorlichting, de dwang die uitgaat van ODET's, de vraag van ouders, ... Deze extrinsieke elementen zorgen niet meteen voor een duurzame inbedding van cultuur in de school (we gebruiken ‘school’ in dit document als verzamelterm voor: team, directie, bestuur). De verschillen tussen de verschillende scholen en ook de verschillende onderwijstypes – zoals al vastgesteld door Bamford (2007) – blijven volgens de bevroegde experts vandaag vrij groot.

2.3 Cultuureducatie in scholen is “kwetsbaar”

De plaats van en aandacht voor cultuureducatie in het formeel onderwijs blijft fragiel, zo valt op te maken uit de visies van de geïnterviewde experts. Onder meer de grote verschillen in financiële draagkracht van de scholen spelen hierbij een rol. Zeker daar waar cultuureducatie een verplaatsing of samenwerking vergt, is voldoende budget een belangrijke *conditio sine qua non*.

Naast geld vormt ook tijd duidelijk een belangrijke basisvoorwaarde. Veel sleutelfiguren getuigen van een steeds groeiende tijdsdruk en werkdruk voor leerkrachten, zowel in het leerplichtonderwijs als bij de docenten in de lerarenopleiding. Een voorbeeld van een tussenkomst in die richting: “Veel cultuur bevond zich vroeger in de talenvakken. Nu is er een hele evolutie van minder uren waarin meer moet gebeuren, waar meer accenten liggen op het functionele.”

Door deze tijdsdruk verplaatst het plannen en voorbereiden van een cultuureducatieve les, lessenreeks of project zich vaak naar de privé-tijd van de leerkracht. Dit voedt het gevoel en de perceptie die vandaag al bij veel leerkrachten leeft dat cultuureducatie iets is dat “een extra” of “een surplus” is bovenop de handelingen die al moeten gebeuren om conform een methode of leerplan te handelen. Dat gevoel en de perceptie verhinderen leerkrachten en scholen om lestijden anders in te vullen of om cultuureducatie in te brengen in vakken die niet als de klassieke “cultuurvakken” worden gezien (zoals het vak Nederlands in het middelbaar onderwijs). Er wordt met andere woorden zelden actief tijd gezocht voor het inbedden van cultuur in de lespraktijk of voor het experimenteren met cultuur buiten de mogelijkheden die een methodeboek of leerplan aangeeft. Waar dat wel gebeurt, is dat nog vaak in een projectvorm (bv. in de aanloop naar een toonmoment of feest voor de (groot)ouders, in een projectdag). Dit gebrek aan organisatorische inbedding in de structuur van een school maakt dat cultuureducatie gemakkelijk als taak over het hoofd kan worden gezien.

Tot slot blijft cultuureducatie ook kwetsbaar in het onderwijs anno 2012 omdat veel blijft afhangen van één of enkele cultuurgangmakers of voortrekkers in een school. Wanneer zij de school verlaten of niet langer het voortouw nemen bij bijvoorbeeld een gebrek aan budget, is er vaak een sterke terugval in initiatief rond cultuureducatie merkbaar.

2.4 Samenwerkingen rond cultuureducatie

Zowel scholen als culturele actoren die lokaal, regionaal of landelijk georganiseerd zijn, ervaren een zeker “push” om samen te werken. Veel scholen leggen contacten met kunstenaars of andere externe partners uit het culturele veld om samen projecten op het getouw te zetten. Een dergelijke samenwerking is ook een voorwaarde voor bijvoorbeeld een Dynamo-subsidiëring vanwege CANON Cultuurcel. Die contacten gebeuren vaak vanuit een intentie van een leerkracht of school tot verbreding en verrijking van het leerproces van de leerling, maar net zo kan het een vorm van “uitbesteding” van cultuureducatie zijn. De bevroegde sleutelfiguren stellen wel vast dat op het vlak van samenwerking de voorbije jaren veel inspanningen werden geleverd en meer dan vroeger er ook diepgaande en langdurige samenwerkingen plaatsvinden. Dit geeft de kans – zowel aan de school als aan de culturele actor – om een volledig leerproces te ontwerpen en te begeleiden. Het biedt ook de mogelijkheid meer “op maat” te gaan werken en niet louter in een aanbod-afname-relatie. Dit staat in tegenstelling tot wat vroeger vaak beperkt bleef tot – in woorden van een geïnterviewde – “een kort pakket met een voorstelling en niets meer”.

Toch vinden scholen en culturele actoren elkaar niet altijd voor een optimale samenwerking. De vraag en het aanbod *matcht* niet altijd en er is soms sprake van overlap, overbevraging, miscommunicatie, verkeerde verwachtingen ... Dit wordt gezien als een leerproces aan beide zijden: het onderwijs en de samenwerkende culturele actor. De sleutelfiguren brengen veel van deze elementen van mismatch terug tot een onvoldoende wederzijdse kennis. Veel culturele actoren focussen uitsluitend op de kwaliteit van hun culturele product(ie), maar brengen te weinig de systematiek, de structuren en de strikt (ped)agogische vraag van het formele onderwijs in rekening in hun educatief aanbod. Beide zijn nochtans niet noodzakelijk in tegenspraak, zo werd in de expert panels beargumenteerd. De feedback die culturele actoren van leerlingen, leerkrachten en scholen krijgen, wordt in die zin echter niet altijd ter harte genomen, zo leren een aantal tussenkomsten.

Dit blijft natuurlijk een kwestie die voor een belangrijk deel te wijten is aan verschillen in *core business*, verschillen in doelstellingen, ... tussen de scholen enerzijds en de kunstenaars en culturele organisaties anderzijds. Ook het verschil in snelheid werd daarbij door de geïnterviewden vermeld: het onderwijs pikt steeds met enige “vertraging” nieuwe artistieke producties op. Via verschillende strategieën kunnen die verschillen wel worden overbrugd. Zo dragen cultuurstages voor leerkrachten in opleiding daar zeker toe bij. Ook het bij samenwerking beter verhelderen van wie de eindverantwoordelijkheid over het proces en eventuele product heeft, kan een deel van de oplossing zijn.

2.5 De problematische status van cultuureducatie in formeel onderwijs

Ondanks de groei in aandacht voor identiteitsvorming, creativiteitsstimulering en andere opvoedingsdoelstellingen die rechtstreeks aan cultuureducatie kunnen gelinkt worden, blijft in veel scholen cultuureducatie een minderwaardige status genieten. Dit heeft, kort gezegd, vaak te maken met de veelal hoge kost (financiële kost, maar ook kost in termen van inspanning bij de leerkracht, zoals lawaai en wanorde in de klas, enz.) enerzijds en de onduidelijke opbrengsten van cultuureducatie anderzijds. Hoewel steeds meer leerkrachten en scholen het belang van cultuureducatie lijken in te zien (cf. de punten hierboven vermeld), blijft het zeker als vakinhoud toch nog vaak minderwaardig behandeld en gaat er geen echte noodzaak van uit.

Dat de opbrengsten van cultuureducatie (= positieve effecten, impact, meerwaarde) in ogen van veel leerkrachten moeilijk te traceren zijn, maakt ook dat de leerkrachten vaak zelf niet goed weten waarom of waartoe ze cultuureducatie moeten aanbieden, zo geven de expert panels aan. Een belangrijk aandeel onder hen, zeker in de lagere onderwijsniveaus, zien cultuureducatie als louter een vorm van

beleving of expressie of geven het een louter instrumentele invulling (bv. de omgang met cultuur als ondersteuning voor de rest van het canon). Het wordt daarmee niet ingevuld als een volwaardige vakinhoud. Dit is overigens een tendens die niet alleen in Vlaanderen speelt. Zeker met betrekking tot kunsteducatie in het formeel onderwijs wordt dit ook in internationale onderzoeksliteratuur aangehaald. De Amerikaanse psycholoog Howard Gardner schrijft hierover:

“(...) most teachers of young children have preferred simply to provide materials and encouragement. (...) art education has continued to be seen as a vehicle for promoting self-expression, imagination, creativity, and knowledge of one’s affective life – not as a scholastic subject, not as a craft to be mastered.” (Gardner, 1991, p. 35).

Het belang en de noodzaak inzien van het aanbieden van cultuureducatie is volgens vele experts nochtans een sleutel om culturele kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes op een enthousiaste manier te kunnen overbrengen naar de leerling. Maar dat veronderstelt dat de leerkracht in de eerste plaats zelf een “eigenaarschap” ervaart over cultuureducatie en dus zelf als cultuurparticipant of cultuurgenieter optreedt om de leerinhoud met passie te kunnen doorgeven. “Practice what you preach” is daar het adagium dat door een van de geïnterviewden wordt vermeld.

Een laatst aspect van het statusprobleem van cultuureducatie in het onderwijs heeft te maken met het ontbreken van een maatschappelijk draagvlak of een maatschappelijke appreciatie voor bepaalde vormen van cultuur. Dat beïnvloedt – bijvoorbeeld via de houding van ouders – dan weer de visie van leerkrachten en scholen. Het maatschappelijke draagvlak voor meer kennisgerelateerde vakken (zeker de zogenaamde STEM-vakken: wetenschap, technologie, economie en wiskunde) is dermate hoger dat het onderwijs vandaag sterk gericht is op die vakinhouden en op een didactiek die wordt gekenmerkt door verbale en schriftelijke communicatie en het zeer rationeel-discursief aanbrengen en uitwerken van inhouden. “Het inwerken in of verwerken van cultuur, dat wordt meestal ingepast in de vakken op een beperkte manier: “maak er een verslag over”, dat soort dingen.” aldus een geïnterviewde sleutelfiguur. Het spreekt voor zich dat dit een beperkte en beperkende manier van werken is. Eisner zegt hierover (2002:164): “The assumption that language will always serve as an adequate means for describing what students are to be able to do and know is itself problematic.”

2.6 Methoden van cultuureducatie

Uit het bovenstaande blijkt dat de nood aan kwalitatief educatief materiaal (boeken, publicaties, koffers, tools met ideeën, ...) op het vlak van kunsteducatie, media-educatie, erfogoededucatie, geschiedeniseducatie, ... en andere vormen van cultuureducatie vandaag nog steeds groot is, ook al kende dat materiaal een vrij sterke boost het voorbije decennium.

Een essentieel aspect van de vraag hoe cultuureducatie het best wordt ontworpen en aangepakt in het formele onderwijs is de kwestie van de (gepercipieerde) professionaliteit van de leerkracht op het vlak van cultuur. We doelen hiermee op het feit dat veel leerkrachten denken dat ze over veel artistieke vaardigheden of culturele kennis moeten beschikken om cultuureducatief te werken met een groep. Veel leerkrachten schatten zichzelf in als weinig competent om cultuureducatie aan te bieden, een inschatting die volgens de bevraagde sleutelfiguren voortkomt uit een gebrek aan persoonlijke interesse voor cultuur in het algemeen of voor bepaalde cultuurvormen. Zeker rond specifieke disciplines – zoals zang en vooral niet-verbale disciplines zoals dans – vertonen veel leerkrachten als gevolg daarvan weinig durf. Ze kennen een geremdheid ten opzichte van hun leerlingen en hun collega’s. Productieve kunsteducatie rond die disciplines wordt door hen daarom mogelijk stiefmoederlijk behandeld: “Veel leerkrachten die niet specifiek kunst- of cultuureducatief opgeleid

zijn denken dat ze niet beslagen zijn om over cultuur te praten. Natuurlijk kunnen zij daar wel over praten. Hun perspectief zal anders zijn dan diegene die daar wel zijn toe opgeleid, maar dat perspectief zal even waardevol zijn... en dat is een gedachtegang die er nu nog niet in zit.” Nascholing en sensibilisering zijn belangrijke sleutels om daar aan te werken.

Box 1: Pijnpunten cultuureducatie op basis van recent praktijkgericht onderzoek

De bovenstaande omgevingsanalyse werd opgemaakt op basis van de input van de interviewees tijdens de eerste onderzoeksfase (2012) van het CiS-project. Ter aanvulling geven we hieronder samenvattend enkele belangrijke conclusies weer van onderzoek dat sinds de eeuwwisseling in Vlaanderen plaats vond met betrekking tot (elementen van) cultuureducatie¹. We geven de kernpunten weer ingedeeld per onderwijsniveau. Een aantal elementen onderschrijft de argumenten die hierboven reeds werden aangehaald.

- **Kleuteronderwijs**

- Sterk afhankelijk van het enthousiasme van de leerkracht
- Sterk afhankelijk van de visie van de school
- Geen beleid op lange termijn
- Aanbieden van een variëteit aan disciplines staat soms onder druk
- Leerkrachten zijn onvoldoende getraind in audiovisuele educatie
- Relatieve ontevredenheid over de ontwikkelingsdoelen muzische vorming (vooral muziek en media)
- Ruimtelijke en infrastructurele beperkingen

- **Lager onderwijs**

- Onduidelijkheid over de term cultuureducatie
- Flexibiliteit van het curriculum maakt veel (on)mogelijk
- Niet alle scholen zijn leergebiedgebonden én leergebiedoverstijgend met cultuureducatie bezig
- Maximumfactuur als drempel / weinig middelen vanwege het werkingsbudget voor muzische vorming
- Geen beleid op lange termijn
- Ontevredenheid bij leerkrachten over formulering van eindtermen muzische vorming

- **Middelbaar onderwijs**

- Weinig tijd voor cultuureducatie vergeleken met het lager onderwijs (eerste graad) en weinig afgebakende tijd (vanaf de tweede graad). Bijgevolg daalt het aantal uren cultuureducatie
- Weinig middelen
- De kwaliteit van cultuureducatie is sterk afhankelijk van de leerkracht (interesse / mentaliteit)
- Cultuureducatie wordt vaak geconcentreerd rond een evenement, vooral gericht op technische skills
- Leerkrachten vallen vooral terug op traditionele praktijken en technieken
- Muziek en beeldende kunst zijn vaak geïsoleerd in het curriculum
- Audiovisueel materiaal wordt vooral als “illustratie” gebruikt
- Te weinig gebruik van audiovisueel materiaal in de klas
- Geen samenwerking/uitwisseling met de erfgoedsector
- Weinig aandacht voor audiovisuele beeldtaal

- **Lerarenopleiding**

- Leerkrachten worden onvoldoende bewust gemaakt
- Fulltime leerkrachten hebben geen tijd om zich blijvend bij te scholen
- De leraren in opleiding hebben weinig zelfvertrouwen om rond kunst en cultuur te werken

¹ Het gaat om volgende onderzoeken: Bamford, 2007; De Backer, Vermeersch, Lombaerts, Vandenbroucke, Elias, 2011; Goegebuer, 2004; Van der Auwera, Schramme, Jeurissen, 2007; Vermeersch & Vandenbroucke, 2011.

- Weinig aandacht in de lerarenopleiding voor erfgoededucatie (vooral onroerend cultureel erfgoed)

3 | Onderbouwing van de cultuureducatieve praktijk

In deze paragraaf staan we stil bij het gebruik van theorie in de cultuureducatieve praktijk van het formeel onderwijs. We trachtten een scherp zicht te krijgen op het gebruik van theorie, theoretische aannames of op theorie gestoelde handvatten bij het realiseren van cultuureducatie in scholen (leerkrachten, directie, team, bestuur). Deze paragraaf is gebaseerd op argumenten die werden aangebracht in de interviews en expert panels met sleutelfiguren uit de onderwijs, cultuur- en jeugdsector op het vlak van cultuureducatie. We gingen in de expert panels en interviews achtereenvolgens na of er bij het realiseren van cultuureducatie (visie en praktijk) theorie wordt gebruikt, welke theoretische handvatten gangbaar zijn en aan welke vorm van theoretische onderbouw vandaag nog nood is.

3.1 Welke theoretische aannames en handvatten gebruiken lesgevers vandaag?

Uit de interviews en expert panels kwam duidelijk naar voor dat weinig leerkrachten rechtstreeks putten uit theorie. Het gebruik van fundamenteel theoretische of empirisch-wetenschappelijke boeken, artikels, inzichten, ... is geen *common practice*. Dat viel wellicht ook niet te verwachten, gezien de aandacht voor theorie over cultuureducatie bijvoorbeeld in de lerarenopleidingen vaak gering is, van recente datum (bv. het project Kunstvakken) of op een zeer praktijkgerichte manier geformuleerd is. Eenmaal de leerkracht in zijn beroepsloopbaan stapt, zijn er ook weinig vastgelegde momenten of mogelijkheden (professionaliseringstrajecten, bijscholingen, ...) om zich een theorie helemaal eigen te maken. Het begrijpen en gebruiken van een theorie vraagt immers tijd en begeleiding. Wanneer theoretische inzichten – over eender welk aspect of vorm van educatie - gepaard gaan met vormen van begeleiding is de kans ook groter dat deze ingang vinden en in de praktijk geïncorporeerd worden.

Welke handvatten gebruiken leerkrachten dan wel als ze cultuureducatieve lessen, projecten, ... voorbereiden en zitten in deze handvatten bepaalde theoretische aannames? Hieronder worden de eerste directe materialen weergegeven die, volgens de geïnterviewde sleutelfiguren, door leerkrachten worden gebruikt bij het ontwerpen van cultuureducatie.

Handvat bij ontwerp cultuureducatie in het formeel onderwijs	Waarop heeft dit handvat vooral betrekking	Vooraf geformuleerd op het niveau van	Auteur	samenhang van de handvatten?
Educatief materiaal	Hoe? Hoe cultuureducatieve lessen, activiteiten, projecten, thema's, ... ontwerpen	Activiteit	Educatieve materialen van cultuur- of jeugdorganisaties, ideeën en tools verzameld op internet, in vaktijdschriften, ...	
Schooleigen overleg	Hoe? Hoe cultuureducatieve lessen, activiteiten, projecten, thema's, ... ontwerpen en organiseren	Leerkracht en school	Mondeling overleg binnen een school of schoolgemeenschap (afspraken tussen leerkrachten, vakwerkgroepen, schoolwerkgroepen, ...) en daarop gebaseerde documenten (schoolwerkplan, ...)	
Methodeboeken	Hoe? Hoe cultuureducatieve lessen, activiteiten, projecten, thema's, ... ontwerpen	Activiteit en samenhang	Leerkrachten in opdracht van uitgeverijen	
Leerplannen en de pedagogische begeleiding daarbij	Hoe? Hoe cultuureducatieve lessen, activiteiten, projecten, thema's, ... ontwerpen en organiseren	Leerkracht en schoolteam en leerling	Onderwijskoepels (leerplan commissies, ...)	
Ontwikkelingsdoelen, eindtermen en vakoverschrijdende eindtermen (verder ODET's)	Waar toe? Uitgangspunten en minimumdoelen cultuureducatie	Leerling	Vlaamse overheid	

Welke van deze bovenstaande handvatten het meest frequent of het meest intens worden gebruikt, daarover lopen de meningen van sleutelfiguren uit het onderwijs-, cultuur- en jeugdveld klaarblijkelijk uiteen. Het verdient verder onderzoek om na te gaan welke van deze handvatten in de praktijk het meest gebruikt worden en welke vandaag het meest sturend/dienstig zijn voor leerkrachten en scholen bij het ontwerpen van lessen, lessenreeksen, projecten, schooleigen planningsinstrumenten (bv. schoolwerkplan) en eigen groei-, leer- of ontwikkelingslijnen, ... Alleszins is het volgens de respondenten niet zo dat de verschillende handvatten voor het ontwerpen van cultuureducatie in het formeel onderwijs altijd goed op elkaar afgestemd zijn. Ook over elk van de handvatten afzonderlijk werden in de expert panels kritische noten opgetekend (zie: Box 2).

Dit betekent niet dat leerkrachten of - op een hoger niveau - de scholen zelf werken zonder enige theoretische onderbouw. Het gebruik van theoretische aannames is echter eerder *impliciet* en *weinig veralgemeend*.

Het is *impliciet* omdat geen van de directe materialen of handvatten die in het onderwijs worden gebruikt, los staan van theoretische of verklarende inzichten of op theorie gestoelde concepten. Zo wordt bijvoorbeeld bij de ontwikkeling van leerplannen rekening gehouden met theoretische inzichten, zo geven de geïnterviewde pedagogische begeleiders aan, zonder dat dat altijd expliciet wordt gemaakt in de leerplannen zelf en er dus al te rechtstreeks verwijzingen worden gemaakt naar theorieën of theoretici. “De theorieën zitten soms verdoken in de leerplannen”, zo wordt gesteld. Bij de ODET’s vormen theoretische aannames en visies ook mee de basis voor de uiteindelijke lijst van minimumdoelen die de Vlaamse overheid op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes voor een bepaalde leerlingenpopulatie noodzakelijk of wenselijk acht. Deze basis wordt ook verwoord bij de “uitgangspunten” die telkens zijn opgenomen bij de respectieve ODET’s.

Het gebruik van theorie is *weinig veralgemeend* in die zin dat de bevraagde sleutelfiguren ervan overtuigd zijn dat slechts een beperkt aandeel van de leerkrachten of scholen actief met theorie en theorievorming bezig is, en dat dit sterk afhankelijk is van de leerkracht- of schooleigen (toevallige) voorkeur of interesse. De geïnterviewden illustreren dit met anekdotische informatie over leerkrachten en directies die op de hoogte zijn van elementen uit theorieën via studiedagen of congressen of zelf gebruik maken van theorieën en inzichten van veelgelezen auteurs als Ken Robinson (theorie over creativiteitsontwikkeling), Howard Gardner (theorie over meervoudige intelligentie), Ferre Laevers (theorie over ervaringsgericht onderwijs), Daniel Goleman (theorie over sociale en emotionele intelligentie), enz. Het rechtstreekse gebruik van cultuureducatietheorie blijft veelal echter een persoonlijke zaak en geen structureel in de school ingebedde zaak. Bekijken we het over alle scholen heen, dan is het een sporadische en geen systematische kwestie. Vooral bij leerkrachten en scholen met een zekere “muzische gevoeligheid” (bv. KSO-scholen) zien de sleutelfiguren het gebruik van theorie duidelijker. In de lerarenopleidingen worden theoretische gestoelde publicaties over identiteitsontwikkeling, creativiteit, ... wel steeds meer gebruikt, maar dit neemt niet weg dat de perceptie van de geïnterviewden blijft dat leerkrachten en scholen niet meteen met een groter “theoretisch verhaal” rond culturele competenties, cultureel leren, culturele identiteit, talentontwikkeling, bezig zijn.

De meest dominante verklaring voor het sporadische directe gebruik van theorie ligt, blijkens de argumentatie van de geïnterviewden, vooral bij de vertaling die moet gemaakt worden van theoretische grondslagen naar wat in klas en school gebeurt en het feit dat weinig theorie die vertaling ook echt maakt. Anders gesteld: theorieën maken te weinig de brug van het abstracte niveau van de theorie naar het werkzame niveau van de onderwijspraktijk, waardoor deze bij de gebruikers (in dit geval: leerkrachten, scholen, culturele instellingen, ...) vaak niet “werkelijk” overkomt.

“Er is eigenlijk genoeg onderzoek en theorie rond cultuureducatie, maar er gebeurt gewoon niets mee! [Andere sleutelfiguur] Omdat dat dood materiaal is. Als leraar kan je je leerlingen niet gepassioneerd krijgen met zo’n theorie. Als dat dood is, als die niet wordt beleefd, als niemand u dat voortoont als leerkracht (...) dan werkt dat niet. Ik vind dat met theorieën in het algemeen: die moeten binnendringen, binnensijpelen, ... Ik geloof niet in gewoon een theorie. Zo van: lees die maar. Nee, je moet die voelen. Een actief beleid moet gevoerd worden. Voorbeelden moeten gegeven worden.” (EP1 – 6 november 2012)

“Het woord ‘theorie’ horen onderwijsmensen niet zo graag. Ze zijn altijd met de praktijk bezig. Theorie versus praktijk, dat is altijd een spanningsveld. Dat betekent niet dat ik niet denk dat er een nood is. Er is vooral nood aan conceptuele duidelijkheid.” (EP 4 – 28 november 2012)

Hierin zouden we een pleidooi kunnen lezen om theorieën (zoals de CiS-theorie) meer “beheersbaar en verteerbaar” te maken, alvorens deze naar de leerkrachten en scholen te communiceren. Dit voorkomt dat theoretische inzichten worden afgewezen of genegeerd wegens te abstract of dat ze

verkeerd worden begrepen. De vertaling naar de praktijk moet wel op zo een danige manier gebeuren dat ze geen ingrepen doet in de theorie zelf.

Tot slot, enkele respondenten geven ook aan dat theorieën “komen en gaan” en dus in zeker zin trendgevoelig zijn. Hierdoor heerst enige terughoudendheid om de educatieve praktijk af te stemmen op één specifieke theorie.

Box 2: De handvatten voor het ontwerpen van cultuureducatie in de praktijk – eerste kritische analyse door sleutelfiguren

In dit kaderstuk maken we een eerste korte analyse van de verschillende handvatten die leerkrachten en scholen vandaag hebben om cultuureducatie te plannen en vorm te geven. We benadrukken dat dit slechts een eerste en noodzakelijk oppervlakkige analyse is. We baseren ons voor dit kaderstuk op de kritische doorlichting die binnen de vijf expert panels werd gemaakt.

Methodeboeken

In de (groeps)interviews met sleutelfiguren uit de onderwijs-, cultuur- en jeugdsector werd sporadisch ingegaan op de bestaande methodeboeken rond muzische vorming en andere aspecten van cultuureducatie. De indruk leeft onder de sleutelfiguren dat op het vlak van muzische vorming minder methodeboeken worden gemaakt en deze ook minder verspreid zijn dan bij andere leerinhouden. Volgens de geïnterviewden komt dat omdat net aspecten van cultuureducatie – meer dan andere leerinhouden – enige creativiteit veronderstellen van de leerkrachten zelf. Het werken met reeds uitgewerkte ideeën, oefeningen, activiteiten, ... zou volgens de geïnterviewden een goed muzisch proces kunnen hinderen, omdat deze te veel een specifiek proces voorschrijven in plaats van faciliteren en te sterk gefocust zijn op een product. Wel bieden methodeboeken en aanverwante didactische materialen een opstap of bundeling van mogelijkheden voor een leerkracht die op het punt van cultuureducatie zoekende is.

“Je kan het kostuum van een ander wel eens aantrekken, maar dan ben je verkleed. Als je niet authentiek jezelf kan zijn in het coachen van processen, dan kijk je door elke kostumering snel door. Dat ben je ook rap ben.” (EP 2 – 7 november 2012)

“Ik ben geen voorstander van methoden. Want de ervaring leert dat dat niet leidt tot betere muzische processen. Wie het niet kan, kan het niet beter met voorgekauwde ideeën van een ander.” (EP 2 – 7 november 2012)

“De handboeken gaan te veel voor een resultaat. Het zijn recepten, dus ze moeten lukken.” (EP 3 – 9 november 2012)

Methodeboeken volgen de onderwijsveranderingen en –vernieuwingen op het vlak van cultuur niet steeds op de voet, zo wordt vastgesteld. Dit ligt uiteraard voor een deel aan de ontwikkeltijd die een methodeboek vraagt en de (commerciële) keuze om die voor langere tijd te publiceren.

“Methodeboeken vertrekken van een heel rationeel bekijken van cultuur: dat moet aangeleerd worden, dat moet gedaan worden. Ze beginnen dan dingen voor te schotelen en voor te kneden, wat ook logisch is voor een handboek (...) maar dat cultuurveld evolueert zo rap.” (EP 3 – 9 november 2012)

Leerplannen

De leerplannen vormen een vertaling van de wettelijke ODET's op maat van de leerkracht en de school. De inhoud en vorm van de leerplannen kwamen in de expert panels niet uitgebreid aan bod. De gebruikers, de culturele actoren en de onderwijskoepels zelf, gaven wel aan dat de leerplannen nog niet allemaal op punt staan. Voor een aantal onderwerpen worden de plannen

als geheel nog als te vaag en te uitgebreid beschouwd. Ook de integratie van en dwarsverbanden tussen vakinhouden zijn volgens sommige geïnterviewden nog te beperkt.

[Over de leerplannen] *“Hoe komt het dat we op het vlak van wiskunde zo goed weten wat we willen, maar op het vlak van literair erfgoed zo vaag zijn...”* (EPC – 16 oktober 2012)

ODET's

In ODET's legt de overheid vast wat de minimumdoelen zijn aangaande kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes moeten worden nagestreefd of behaald bij een leerlingenpopulatie. In de expert panels en interviews kwamen de ontwikkelingsdoelen en vakgebonden eindtermen weinig aan bod. Vooral op de vakoverschrijdende eindtermen (vanaf het secundair onderwijs) werd ingegaan.

Er is bij de geïnterviewde sleutelfiguren duidelijk enige tegenkating tegen de idee om cultuureducatie in het secundair onderwijs alleen op een vakoverschrijdende manier aan te pakken. Deze tegenkating heeft vooral te maken met het onduidelijke “eigenaarschap” van de huidige VOET-en gecombineerd met de inspanningsverplichting die er van uit gaat zonder dat dit resultaatsverplichtend werkt (zoals in de vakspecifieke eindtermen). Volgens de expert panels leidt vakoverschrijdend werken veelal tot gedeelde verantwoordelijkheid en uiteindelijk individueel vermijdingsgedrag (“Ik heb al mijn vak, iemand anders zal het wel doen”). Het vakoverschrijdend werken appelleert ook weinig aan de vakgebonden kennis en vaardigheden van leerkrachten in het secundair onderwijs. Er lijken geen duidelijke competentieverplichtingen aan de kant van de leerkracht te liggen (“Iedereen moet het maar kunnen”).

[over vakoverschrijdende eindtermen] *“Dat leidt tot ‘gedeelde verantwoordelijkheid’ en als iedereen verantwoordelijk is, dan is eigenlijk niemand verantwoordelijk.”* (EP 3 – 9 november 2012)

“(...) eerste vakoverschrijdende eindtermen zijn weinig gekend en geliefd. Niemand voelt zich aangesproken.(...) men werkt nog steeds vakgericht. Je merkt dat dat op dat vlak nog problematisch blijft. Het blijft zo dat scholen rond cultuureducatie weinig visie ontwikkelen over ‘waar willen we naartoe met onze school?’ (EP 4 – 28 november 2012)

“Iedereen kan zomaar met alles aan de slag... neem nu mediawijsheid: als je geen kennis hebt van pers – kranten televisie enzovoort – als je daar geen notie van hebt, ben je daar slecht mee bezig.” (EP 1 – 6 november 2012)

Er wordt door een aantal respondenten geredeneerd dat vakinhouden en doelen met betrekking tot cultuureducatie beter zowel vakspecifiek als vakoverschrijdend ingebracht zouden moeten worden.

“Ik wil de vergelijking maken met sport. Het is niet omdat qua sport heel duidelijk benoemd staat dat je met lichamelijke opvoeding moet bezig zijn in het secundair onderwijs dan men opeens in andere vakken niet meer bezig is met beweging, fitheid, voeding, en noem maar op. Maar je hebt wel de nodige aandacht omdat je een vakleerkracht hebt, en die zijn in grote getale bij sport. Die zijn aanwezig in een school en daardoor krijg je allerlei extra-scolaire dingen die gedaan worden... wel, heel vaak zit daar sport in, omdat die aandacht voor fitheid en sport aanwezig is in de school. Ik denk dat dat de juiste methode is voor het secundair onderwijs om dat te doen. (...) Het is systeem zit nu zo in

elkaar dat je daar figuren nodig hebt. Het idee van een cultuurcoördinator in een school die daar dan wat uren voor krijgt, ik denk dat dat niet gaat werken.” (EP 3 – 9 november 2012)

Het pleidooi van veel sleutelfiguren voor een vakspecifieke én een vakoverschrijdende benadering van cultuureducatie in het middelbaar onderwijs zou moeten zorgen voor een sterkere inbedding van cultuur in het curriculum, en duidelijkere verantwoordelijkheidstoewijzing (en daarmee een “duidelijk gezicht” en pleitbezorger voor cultuureducatie in de school) maar ook voor een sterkere status van cultuureducatie. Een louter vakoverschrijdende benadering maakt het risico groter dat de aandacht voor cultuureducatie verdampt.

Naast de vraag hoe cultuureducatie in de (vakspecifieke dan wel vakoverschrijdende) eindtermen wordt opgenomen, speelt ook nog het gebruik van die eindtermen een rol. Verschillende respondenten – zowel vanuit overheid als uit werkveld – geven aan dat het gebruik van de VOET-en zelf bij het vormgeven van educatieve processen onvoldoende is. Zo wordt erop gewezen dat er een nogal “boekhoudkundig gebruik” of “afvinkmentaliteit” bestaat ten aanzien van deze ODET’s en dat de filosofie en uitgangspunten die de VOET-lijst schragen niet voldoende gekend is. Daardoor wordt de visie die achter de eindtermen zit zelden op begrip gebracht bij de leerkrachten en scholen. Als gevolg hiervan worden die eindtermen niet zozeer als een uitdaging gezien maar als een rapporteringverplichting aposteriori.

“Eindtermen en zeker vakoverschrijdende eindtermen worden vaak gezien als een vorm van rapportage. Je doet iets en achteraf vraag je je af welke eindterm hebben we nu gehaald.” (EPC - 16 oktober 2012)

Tot slot is er de formulering van de VOET-en zelf. Deze worden niet altijd ervaren als helder geformuleerd of gebruikzaam gestructureerd.

3.2 Is er nood aan (meer) theorie over cultuureducatie?

Uit het voorgaande blijkt niet zozeer een tekort aan theorie, maar vooral een gebrekkig instrueren in en gebruik van theorie. Er is dan ook niet meteen een uitgesproken vraag gedetecteerd aan “een nieuwe theorie”, zeker niet in de betekenis van één eensluitend theoretisch kader dat topdown wordt opgelegd. De mogelijkheid tot het gebruik van inzichten uit meerdere theoretische kaders wordt bepleit, vooral vanuit het argument dat het belangrijk is leerkrachten eigenaarschap te geven over hun educatieve activiteiten. Op deze manier kunnen zij hun onderwijspraktijk op een “eigen manier” realiseren, vanuit een kader dat volgens hen past bij hun manier van lesgeven. Een theoretisch kader, welke dan ook, moet net op een creatieve manier lesgeven faciliteren en stimuleren. Op dat punt mag het kader ook niet “uitsluitend” werken voor andere inzichten (die buiten het kader vallen). De geïnterviewden verwoorden het zo:

“Waarom leid je anders nog leerkrachten op. Je leidt ze niet op om vervolgens als robots in de klas te gaan staan. Je kunt het ook niet maken om helemaal geen kader te scheppen. (...) de overheid mag ook wel een aantal doelstellingen scheppen, een aantal verwachtingen uiten.” (EP1 – 6 november 2012)
(over verschillende theorieën) *“Dat is een rijkdom. De ene ouder wil toch ook zijn kind naar de ene school sturen en een andere ouder naar een andere school. Ik vind dat heel schoon.” (EP 2 – 7 november 2012)*

“Je kan nog 1001 goede dingen in een handboek steken, maar als een leerkracht dat letterlijk volgt en dat zonder passie overbrengt, dan ben je er nog niet. Het is niet voldoende om te zeggen: we gaan alleen inzetten op dat handboek. Het gaat ook om de figuur van de leerkracht, je hebt persoonlijkheden voor de klas nodig, punt uit.” (EP 1 – 6 november 2012)

“Als je aan 100 leerkrachten zou vragen wat cultuureducatie is, dan zou je 99 verschillende antwoorden krijgen (reactie ander sleutelfiguur): de vraag is of dat zo slecht is. Ik ben ook bang als ik ‘leerlijn’ zie dan zie ik dat leerlijnen ook dodend kunnen zijn. Toch als het gaat om competenties die je kan aanvinken en zo van: dat moet je op dat niveau bereikt hebben... dan denk ik: zo werkt dat niet, want de mooie cultuur- of kunsteducatieve projecten die ik zie, zijn juist individuen die hun krachten daarin inzetten, die zorgen dat er dynamieken ontstaan en zorgen dat er verbeelding komt en zorgen dat het spel gaat leven en lopen. Ik denk wel dat een leerlijn ergens een baken kan aangeven, waarbinnen je jezelf kan positioneren en surfen waar het je uitkomt maar dat mag niet bindend zijn.” (EP 1 – 6 november 2012)

Deze citaten tonen aan dat één of meerdere theorieën niet mogen werken als een vast handelingskader of de vorm moet hebben van een methode, maar vooral inspiratie, mogelijkheden, ... moet bieden.

Er zijn wel enkele punten die uit de gesprekken naar voren komen waar een theoretische onderbouw een antwoord op kan bieden. Uit de beknopte omgevingsanalyse bleek al dat er vrij veel verwarring is rond de precieze *begripsafbakening* van de notie cultuureducatie. Op het vlak van conceptuele duidelijkheid zou een theoretische basis dienstig kunnen zijn. Ook over de *inhoud* (Wanneer is iets cultuureducatie?) en *(ped)agogische aanpak* (Waarom werkt iets? Onder welke voorwaarden werkt iets?) die achter de concepten schuilgaan, blijken scholen erg zoekende. Tot slot zijn veel leerkrachten en scholen momenteel bezig met het voor zichzelf helder te krijgen waarom of – beter – *waartoe* cultuureducatie moet gegeven worden (Wat is het doel? Wat is de meerwaarde of opbrengst?). Een sterker antwoord op deze kwesties (begrip, inhoud, aanpak, doel) zou ook de status van cultuureducatie kunnen versterken. Een geïnterviewde verwoordt het zo:

“Kunst en cultuur wordt nog te veel als het leuke momentje beschouwd, en er hangt niks aan vast. Er hangt geen doel aan vast. Waarom zijn we daar als leerkracht mee bezig? Omdat het leuk is en het ontspant. Maar waar zijn ze eigenlijk mee bezig? Dat begrijpen leerkrachten niet.” (EP 2 – 7 november 2012)

3.3 Aan welke theorie is nood en op welk niveau?

Uit het voorgaande kunnen we concluderen dat er geen expliciete vraag leeft naar meer of nieuwe theorievorming op het vlak van cultuureducatie, maar dat er wel enkele vragen of problemen aan de orde zijn waar een theoretische onderbouw mee een antwoord op kan bieden. Voor we nagaan of en in welke mate de CiS-theorie een antwoord biedt op die vragen en problemen, gaan we nog even dieper in op de kenmerken die theoretische onderbouw zou moeten hebben. Met andere woorden: wat is de mogelijke inhoud en mogelijke functie of rol die een theorie over cultuureducatie kan vervullen? Daaraan gekoppeld speelt de vraag op welk niveau de theoretische inzichten moeten werkzaam gemaakt worden (leerling, leerkracht, school, maatschappij).

Op basis van de input van de geïnterviewden, kunnen we stellen dat theorieën in confrontatie met de praktijk verschillende inhouden hebben en verschillende functies (kunnen) vervullen. We zetten – in een niet-exhaustieve opsomming – hieronder een aantal functies of rollen op een rij.

Inhoud van de theorie	Niveau waarop de functie in eerste plaats betrekking heeft	Waarop grijpt de theorie in	Mogelijke functies of rollen van de theorie
Theorie op het vlak van maatschappelijke behoeften of noodzaak	Maatschappij	Het belang van culturele competenties / vaardigheden in de maatschappij	<ul style="list-style-type: none"> - Beter begrip van en inzicht in de mogelijke effecten / impact / meerwaarde / opbrengst van vormen van cultuureducatie - Legitimering van de plaats en rol van cultuureducatie in het onderwijs - Evaluatie van de plaats en rol van cultuureducatie in het onderwijs
Theorie op het vlak van (culturele / educatieve) concepten	Cultuur en cultuureducatie als concepten (bv. in ODET's maar ook in leerplannen, schoolcurricula)	Het begrip en de afbakening van (vak)inhoud	<ul style="list-style-type: none"> - Beter gedeeld begrip (bv. in en tussen scholen, tussen scholen en overheid, ...) van cultuureducatie - Legitimering van de plaats en rol van cultuureducatie in het curriculum - Evaluatie van de huidige plaats en rol van cultuureducatie in het onderwijs en de kwaliteit van het gevoerde overheidsbeleid
Theorie op vlak van didactisch functioneren of handelen	Leerkracht en school	Het coachen/doceren door de leerkracht	<ul style="list-style-type: none"> - Beter begrip van en inzicht in de effecten / impact / meerwaarde / opbrengst van vormen van cultuureducatie - Betere verklaring en voorspelling van de uitkomst van bepaalde pedagogische of didactische interventies - Legitimering van bepaalde pedagogische of didactische keuzes - Evaluatie van de (kwaliteit van) huidige pedagogische of didactische keuzes en processen in het onderwijs
Theorie op het vlak van ontwikkeling of groei	Leerling	Het leren van de leerling	<ul style="list-style-type: none"> - Beter begrip en inzicht in de mogelijkheden en vermogens van leerlingen - Betere voorspelling van mogelijke evoluties en leerpotentieel van leerlingen - Evaluatie van de evoluties en leerpotentieel van leerlingen

Het is duidelijk dat de onderscheiden in het bovenstaande schema enigszins artificieel zijn. Zo kunnen bijvoorbeeld conceptuele theorieën of theorieën op het vlak van de ontwikkeling of groei van het

kind ook ingezet worden door leerkrachten en scholen en hen helpen bij het legitimeren van bepaalde pedagogische of didactische keuzes. Wat het schema wel duidelijk maakt is dat verschillende types van theorieën voor verschillende doeleinden kunnen ingezet worden. Op sommige plaatsen zullen meerdere doeleinden samen komen. ODET's gaan bijvoorbeeld inspelen op elementen van maatschappelijke behoeften of noodzaak (vragen als: Welke leerling willen we in de maatschappij zetten?), op concepten en begrippen (vragen als: Welke vaardigheden vallen onder mediawijsheid of kunstgerelateerde cultuureducatie?) maar net zo goed individuele groei of ontwikkeling (vragen als: wat kunnen we minstens van een individuele leerling verwachten op een bepaald moment in de schoolloopbaan?). Dit geldt ook voor de leerplannen die, meer nog dan de ODET's, op het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht en school zullen ingrijpen.

We codeerden en analyseerden de antwoorden van de geïnterviewde sleutelfiguren op de vraag aan welke type en welke functie van theorie er nood is. Op basis van de antwoorden konden we vaststellen dat de noden en behoeften niet voor iedereen dezelfde zijn. Globaal gezien zijn dit de drie elementen die het vaakst werden vermeld en beargumenteerd.

1. In hoofde van de leerkrachten en scholen maar ook bij bijvoorbeeld cultuur- en jeugdorganisaties is er vooral duidelijkheid nodig op het vlak van *concepten*. Dit vooral met het oog op een beter begrip van de inhoud van cultuureducatie – *wat is het, wat is het niet, en op welke gronden bepaal je dat?* Conceptuele verheldering en een “gemeenschappelijke vocabularium”, wat daar een gevolg van is, op het vlak van cultuureducatie zou begripsverwarring moeten counteren, niet enkel tussen leerkrachten (tussen jaarniveaus maar ook tussen verschillende vakken) en scholen, maar ook tussen bijvoorbeeld de koepels en de centrale overheid. Het wegwerken van begripsverwarring en terminologische onduidelijkheid moet actoren in staat stellen beter hun eigen keuzes te beargumenteren voor andere actoren (bv. leerkrachten ten aanzien van inspectie) maar ook om meer mogelijkheden en variatie te zien en dus cultuureducatie creatiever te gaan invullen.

“Wat is cultuureducatie? Ik denk toch binnen het onderwijs dat we dat nu eens graag horen. (...) En ik denk vooral dat studenten (in de lerarenopleiding) nood hebben aan handvatten en niet aan een heel welomlijnde methodiek die voorschrijft ‘zo en zo moet je het doen’. Ik denk dat elke lerarenopleiding en elke school dan wel zal kiezen hoe het gebeurt.” (EP 3 – 9 november 2012)

2. Naast de “wat?-vraag” speelt ook het ontbreken van de “waartoe?-vraag” vandaag een belangrijke rol in de cultuureducatieve praktijk. Als duidelijk is gemaakt wat cultuureducatie is (de “wat?-vraag” over het begrip en afbakening van de inhoud) blijft de vraag spelen waarom (goede) cultuureducatie zo belangrijk is en tot welke meerwaarde of opbrengsten het leidt. Om deze vraag te beantwoorden is een effecttheorie nodig of althans een inzicht in de *outcomes* van cultuureducatie. Uit het bovenstaande schema is op te maken dat de vraag waartoe cultuureducatie kan of moet leiden op meerdere niveaus kan beantwoord worden. Op het niveau van het coachen of doceren door een leerkracht bijvoorbeeld betekent dit een antwoord op de vraag: wat levert het inzetten van een bepaalde methodiek op? Haal ik met een specifieke activiteit over een specifiek onderwerp de doelen die ik denk te bereiken?

“Het is belangrijk dat leerkrachten zicht krijgen op welk effect heeft cultuureducatie nu precies bij de leerlingen? (...) Sommige leerkrachten denken: als we één iets doen rond cultuur, wat het dan ook is, welke cultuurvorm of –uiting, dan heeft dat effect bij de leerling. (...) als je van die naïeve stelling uitgaat, dan krijg je een boekhoudmentaliteit: we hebben een liedje aangeleerd, dan is't in

orde (...) volgehouden inspanning is nodig en dan nog is het effect er niet altijd. Maar een volgehouden inspanning is wel nodig.” (EP 1 – 6 november 2012)

“Een leerlijn realiseren heeft op zich niks te maken met een leerkracht maar met een leerling. De zorg is: krijgen onze leerlingen, onze kinderen (...) voldoende input in de breedte van wat dat allemaal is.” (EP 2 – 7 november 2012)

Zoals het laatste citaat illustreert, komt uit de expert panels sterk naar voor dat de “waartoe?-vraag” in de eerste plaats op het niveau van de leerling moet beantwoord worden – *welke vorderingen of ontwikkeling kunnen/mogen we verwachten van een leerling?* Nagaan of een cultuureducatief proces een effect heeft en of dat dan het gewenste effect is, is niet enkel een zaak van evaluatie en interpretatie van de verantwoordelijke leerkracht.

Het antwoord op de vraag welke vorderingen of ontwikkeling een leerling doormaakt, kan daarna doorgedacht worden op zijn (ped)agogische en didactische consequenties: hoe moet een leerkracht of het onderwijs op meer institutioneel niveau met een leerling omgaan? Daarmee raken we kwesties aan als: de spreiding van doelen over de schoolloopbaan (Wat leer je aan welk kind op welke leeftijd?) en de verdeling van de doelen en inhoud (Verdeel je die al dan niet over verschillende vakken of leerkrachten?). Deze aspecten worden door de geïnterviewden als belangrijk geacht omdat ze ervoor zorgen dat onderwijs niet (louter) op een intuïtieve manier gebeurt maar houvast krijgt in de manier waarop leerlingen zich ontwikkelen.

Uiteraard is de vraag – welke vorderingen of ontwikkeling kunnen/mogen we verwachten van een leerling? – geen vraag die slechts één antwoord kan krijgen. “De leerling” bestaat immers niet. Eender welke leer- of referentielijn zal daarom ook differentiatie tussen leerlingen moeten toelaten. Het is bovendien een vraag die niet enkel relevant is voor leerkrachten, scholen, pedagogische begeleiders en andere betrokken in het onderwijs, maar ook voor de centrale onderwijs overheid. Zij dient immers de ODET’s te bepalen – op grond van maatschappelijke motieven en individuele vermogens – die weerspiegelen welke leerlingen ze in de maatschappij wil zetten op het eind van een vormend traject in het kleuter- en leerplichtonderwijs.

“Kunnen we iedere leerling een zo optimaal mogelijk en diep mogelijk leerproces laten doorgaan in het domein kunst en cultuur (...) dat kan voor iedereen verschillend zijn. Je moet loslaten dat je voor iedereen eenzelfde einddoel tracht te bereiken. Je moet wel een einddoel hebben. Cultuur is daarin niet anders dan wiskunde of Latijn of noem maar op.” (EP 3 – 9 november 2012)

“De leerontwikkeling van de leerling of student moet voorop staan. Je wilt die ergens krijgen. (...) Maar als je zo veel mogelijk mensen [leerlingen] wil krijgen waar ze moeten zijn, ga je je enorm moeten aanpassen aan het samen met hen zoeken naar de beste weg om daar te geraken.” (EP 3 – 9 november 2012)

“Ik vind dat een grote zwakte binnen kunst- en cultuureducatie, het is “bon ton” dat men niet specificeert waar men ermee [met de leerling] naar toe wil. Die kinderen zitten toch op school, je hebt er toch een bepaald plan mee? We willen ze allemaal optimaal mee krijgen, we worden daar ook sterker en sterker in, maar ik vind dat je ook heel sterke doelstellingen moet durven benoemen.” (EP 3 – 9 november 2012)

Wat betreft de groei of ontwikkeling bij leerlingen op het vlak van cultuureducatie is er duidelijk geen theoretisch vacuüm. Er is betrekkelijk veel onderzoek over met name de effecten van kunsteducatie, alsook over de ontwikkeling van vooral jonge kinderen in de omgang met, begrip van en vaardigheden met betrekking tot kunst (vooral beeldende kunst). Het gaat dan vooral om de op ontwikkelingspsychologie gebaseerde inzichten van onder meer Rudolf Arnheim, Michael Parsons, Abigail Housen, Howard Gardner, Ellen Winner, David H. Hargreaves, David Perkins (voor een meer volledig overzicht van theoretici op het vlak van culturele en esthetische ontwikkeling verwijzen we naar Haanstra, 1995; Chiung-Hua Chen, 1997; Breeuwsma, 2005). Verschillende leertheorieën laten ook hun licht schijnen op hoe kinderen zich ontwikkelen en ook de cognitiewetenschappen (een mix van verschillende wetenschappelijke takken: ontwikkelingspsychologie, evolutionaire psychologie, antropologie, neurobiologie, filosofie, enz.) doen dat, niet zozeer voor het menselijk gedrag maar voor elementen als waarneming, herinnering, denken, interpreteren, geloven, enz.

3. Daarnaast is er ook nood aan meer theorie over het (ped)agogische en didactisch functioneren en handelen van de leerkracht en de school. Het gaat er om hoe (ped)agogische en didactische processen verlopen (de “hoe?”-vraag inzake het coachen/doceren door de leerkracht). Er is op dat vlak nood aan inzichten over de manier waarop didactische processen vandaag verlopen en renderen (vaststellende inzichten) – *welke onderwerpen, methodieken, ... kiezen leerkrachten en zouden ze moeten kiezen en op de grond waarvan?* De nood aan meer inzichten op dat vlak zijn ook vooral te situeren bij leerkrachten en scholen. Uiteraard kan die vraag niet gesteld worden zonder ook de leerling voor ogen te houden.

“Mensen [leerkrachten] weten niet waarom dingen werken. Ze zien dat ooit iets heeft gewerkt en blijven dat herhalen. Ze zijn gedoemd tot herhalen en als je geluk hebt, heb je goede herhaling. (...)[Over de lerarenopleiding] die reflectie: wat ben ik zelf aan het doen als leerkracht, dat ontbreekt daar in, waardoor leerkrachten ontzettend rap in herhaling vallen of in een patroon vervallen waarin ze heel moeilijk durven vernieuwen of heel behoudsgezind worden.” (EP 3 – 9 november 2012)

“De vraag is dan: wat heeft de leerling van mij als leerkracht nodig?” (EP 3 – 9 november 2012)

Een aantal respondenten geven aan dat dit reflectieve aspect wel steeds vaker voorkomt. En dat leerkrachten en scholen steeds vaker de bewuste keuze maken om na te denken over wat leren en ontwikkeling precies betekent en hoe dat proces optimaal kan begeleid worden. Er groeit zeker een bewustzijn dat onderwijs meer is dan louter kennisoverdracht.

4 | De cultuurtheorie ‘Cultuur in de Spiegel’ onder de loep

In dit deel nemen we de cultuurtheorie ‘Cultuur in de Spiegel’ onder de loep. We bespreken niet de theorie in zijn geheel, maar nemen de belangrijkste punten uit de theorie en reflecteren er over vanuit andere theoretische en empirische onderzoeksliteratuur en vanuit de visies van de betrokkenen uit het beleid en de praktijk van cultuureducatie in Vlaanderen. De ‘reflectie van de sleutelfiguren’ aan het eind van dit deel baseren we op informatie die werd verzameld in de expert panels en afgenomen face-to-face interviews. Dit hoofdstuk heeft niet de ambitie volledig te zijn. Ook in de latere fasen van dit onderzoeksproject wordt verder op de cultuurtheorie ‘Cultuur in de Spiegel’ gewerkt.

4.1 Conceptuele theorie

We zouden de CiS-theorie kunnen omschrijven als een brede (of holistische) conceptuele theorie over cultuur gestoeld op meerdere disciplines. Vooral uit de antropologie, evolutionaire psychologie, neurobiologie en semiotiek werd geput bij de argumentatie van de kernelementen van de theorie. We spreken over een conceptuele theorie omdat ze in de eerste plaats definiërend werkt (Wat is cultuur? Wat is cultuureducatie?) en ook ten dele een nieuw jargon inbrengt in het wetenschappelijke veld rond het leren over en door middel van cultuur.

De theorie is ook analytisch te noemen. Ze analyseert immers hoe cultuur “werkt” en wat de drivers en vermogens zijn voor de groei en toename van cultureel zelfbewustzijn. Er wordt daarbij gebruik gemaakt van directe empirische evidentie, maar de theorie baseert zich ook op meer *circumstantial evidence* en moeilijker te toetsen assumpties. De CiS-theorie is daarmee dus geen zuiver empirisch getoetst verklaringsmodel of een model dat rechtstreeks gebruikt kan worden om waarneembare feiten en fenomenen te verklaren of om bepaalde voorspellingen te doen (bv. van een bepaald cultureel of leergedrag).

4.2 Cultuurtheorie

Een verschil tussen de CiS-theorie en vele andere ontwikkelings- en leertheorieën met betrekking tot cultuur is dat de CiS-theorie vertrekt vanuit een evolutionaire culturele ontwikkeling (met vragen als: Hoe is de mens anders geëvolueerd dan andere primaten? Welke elementen sturen en stuwen de menselijke cognitieve ontwikkeling?) en pas in tweede instantie over de (gewenste) groei van een individu reflecteert. Dit tweede aspect – wat we de (ped)agogische vertaling van de theorie zouden kunnen noemen – is niet het vertrekpunt. Het is veeleer een gevolg van het plaatsen van de bevindingen van de cultuurtheorie (Wat is cultuur? Hoe wordt cultuur gestuurd en gestuwd?) in de arena van het onderwijs of – breder – het leren. Dit maakt van de CiS-theorie veeleer een cultuurtheorie of een theorie over cultuurontwikkeling dan een cultuureducatietheorie of een leertheorie inzake cultuur.

4.3 Geen ontwikkelingstheorie

De CiS-theorie biedt weinig directe elementen met betrekking tot het handelen van een leerkracht of educatieve begeleider. Het is geen didactische theorie. Enkel in de specifieke lineaire opeenvolging van basisvaardigheden van het cultureel handelen en het cultureel zelfbewustzijn (achtereenvolgens: (zelf)waarneming – (zelf)verbeelding – (zelf)conceptualisering – (zelf)analyse) en in de vaste opeenvolging van culturele dragers of media (achtereenvolgens: het lichaam – het voorwerp – de taal – het grafische vlak) herkennen we de idee van ontwikkelingsfasen of –stadia die in veel theorievorming over het leren over en begrijpen van kunst en cultuur voorkomt (bv. ook bij David Kolb (1984)). Toch is de CiS-theorie inzake dat ontwikkelend aspect minder normerend dan vele andere theorieën. De theorie verbindt de verschillende vaardigheden bijvoorbeeld niet rechtstreeks aan een bepaalde leeftijd. Evenmin wordt elke volgende vaardigheid expliciet als “hoger” of belangrijker ingeschat dan de vorige. De verschillende vaardigheden zijn dus vooral volgtijdelijk verbonden – evolutionair en in de groei van een individu, niet noodzakelijk in een educatief proces - zonder dat ze in belang een absolute plaats innemen tegenover elkaar. De theorie ontsnapt daarmee aan de zogenaamde deficitkritiek die wordt gegeven op de ontwikkelingstheorieën van bijvoorbeeld Howard Gardner (1990) of Michael Parsons (1987). Die kritiek impliceert dat te veel wordt gedacht vanuit een eindtoestand en dat de verschillende stappen daar naar toe te veel als een noodzakelijk en rationeel proces worden gezien (Haanstra et al, 1995).

De theorie zelf schrijft alvast op het vlak van aanpak of didactiek niet voor hoe de ontwikkeling van cultuur als cognitief proces moet verlopen. Tegelijk blijft de theorie niet helemaal op de vlakte en wordt de ontwikkeling van cultureel zelfbewustzijn niet als een doelloos of relativistisch proces omschreven. Het doel is immers duidelijk: mensen in staat stellen hun persoonlijk en collectief zelfbewustzijn te verhogen (en dat is “(...) het beeld dat mensen van zichzelf hebben, de manier waarop mensen zichzelf verbeelden, de manier waarop ze zichzelf begrijpen en kennen (...)” (van Heusden, 2010, p. 19)).

4.4 Aanzet tot theoriegedreven praktijk(onderzoek)

Anders dan bij vele andere theorievorming gebeurt de opbouw van de CiS-theorie niet strikt vanuit eigen vaststellingen of empirische data met betrekking tot de praktijk van cultuureducatie in het formele onderwijs, noch baseert de theorie zich op de huidige (Nederlandse of internationale) beleidsvoering of – algemener – de publieke opinie aangaande cultuur en cultuureducatie. Dit is opvallend omdat in de cyclus van theorievorming het verzamelen en analyseren van ruwe data doorgaans aan theorie- of modelontwikkeling voorafgaat. We kunnen de CiS-theorie dus geen praktijkgedreven theorie noemen. Het is eerder een startpunt en conceptuele basis voor theoriegedreven praktijkonderzoek.

4.5 Cognitief-wetenschappelijke traditie

De CiS-theorie benadert cultuur en cultuureducatie vanuit een specifiek wetenschappelijk kader, namelijk dat van de cognitiewetenschappen. De theorie schrijft zich daarmee in in een traditie van (voornamelijk Angelsaksische) theorieën die de voorbije vijftig jaar werden ontwikkeld. Het gaat om theorieën over bijvoorbeeld:

- de algemene ontwikkeling van een cultuur (met auteurs als: Merlin Donald, enz.)

- de ontwikkeling van artistieke of cultuurgerelateerde vaardigheden van een individu (zoals het kunnen maken of het begrijpen van beeldende kunst) (met auteurs als: Charles Dorn, Howard Gardner, Mark Turner, Michael Parsons, Abigail Housen, enz.)
- curriculumopbouw of curriculumtheorie (met auteurs als: Elliot Eisner, Arthur Efland, enz.)

4.6 Cultuur als cognitief proces

Sinds Jerome Bruner en collega's 1956 uitriepen tot het geboortjaar van "de cognitieve revolutie" (Bruner et al., 1956) is de aandacht voor cognitie of cognitieve ontwikkeling en kunst of cultuur sterk toegenomen. Net als andere cognitieve cultuurtheorieën maakt de CiS-theorie duidelijk dat het doel van cultuur niet enkel ligt bij een vorm van aangeleerd of gestimuleerd gedrag (zoals dat in het behavioristisch perspectief het geval is), maar dat het ook om intentioneel gedrag gaat gesteund op geheugen en waarneming. Met cognitieve leertheorieën heeft de CiS-theorie gemeen dat ze vooral nagaat hoe het geheugen en de herinnering werken in functie van het stimuleren van leren in cultuur. Ze gaat ervan uit dat het geheugen actief informatie verwerkt en de reeds gekende informatie belangrijk is om bij te leren. Het leren is daardoor een proces dat zich afspeelt "in" een persoon. De CiS-theorie stelt dat dit ook voor cultuur het geval is: "Cultuur 'gebeurt', 'vindt plaats', in het individuele brein van mensen – ook als die mensen een collectief vormen, ook als ze allemaal ongeveer (want het is altijd ongeveer!) hetzelfde denken." (van Heusden, 2010, p. 22). Cultuureducatie wordt in de theorie dus in eerste instantie 'minds on' ingevuld en cultuureducatie is als het ware werken aan een 'state of mind' of het aanscherpen van een specifieke vorm van denken, namelijk zelfbewustzijn.

4.7 Breed cultuurbegrip

De CiS-theorie hanteert feitelijk twee cultuurbegrippen. De theorie interpreteert cultuur in de eerste plaats als een cognitief proces. Het is een vorm van betekenisgeving die gebeurt door individuen (individueel en collectief) en die, zoals gezegd, aangestuurd wordt door het verschil tussen het geheugen en de werkelijkheid. Op basis van die confrontatie wordt nieuwe informatie aan bestaande cognitieve schema's toegevoegd. Dit gebeurt niet enkel via informatie- en kennisverwerving en – ordening, maar ook via sensorische prikkels. Het verschil tussen wat men al kent en weet (herinnering, waarmee men vertrouwd is) en nieuw is (elke actuele gebeurtenis), kan leiden tot het uitbreiden van de bestaande cognitieve schema's. Het individu die dit doormaakt heeft hier zelf controle op en dus de vrijheid de nieuwe informatie te interpreteren en er uit te leren. Dit proces is volgens de CiS-theorie de "motor" van de menselijke cultuur: "Cultuur is in feite niets anders dan het omgaan met het verschil tussen geheugen en werkelijkheid" (van Heusden, 2010, p. 11). Cultuur wordt daarmee niet – zoals gebruikelijk – afgebakend aan de hand van producten of artefacten (zoals kunstwerken) of disciplines (kunst, media, erfgoed), maar wordt gezien als een breed mentaal proces dat vier types van vaardigheden omvat. De CiS-theorie dijt dit erg brede cultuurbegrip vervolgens enigszins in door de introductie van de notie "reflectie" als zijnde het typische van cultuureducatie. Door dat reflectieve element centraal te stellen, blijft de CiS-theorie weg van de klassieke indelingen van cultuureducatie in vakken (bv. kunstgeschiedenis), disciplines (kunst, media, erfgoed), subdisciplines (beeldende kunst, podiumkunsten, ...) en klassieke onderwijsconcepten (bv. muzische vorming, expressie, ...). Ook het onderscheid tussen receptieve cultuureducatie enerzijds en productieve of actieve cultuureducatie anderzijds is vanuit dit perspectief niet relevant. Belangrijk is wel dat beide een reflectief element kunnen en moeten hebben. Ook de schotten in een thematische of disciplinaire indeling zoals kunst-, erfgoed- en media-educatie verliezen vanuit dit specifieke cultuurbegrip hun

betekenis. Cultuureducatie kan volgens de CiS-theorie ook net zo goed over geschiedenis, religie, filosofie en politiek gaan. Het kenmerkende zit namelijk net in het inzetten en aanscherpen van metacognitieve vaardigheden, hetgeen bijzondere educatieve inspanningen vergt: “Developing these meta-cognitive skills requires more than rote learning, memory and recall; ‘real thinking’ is called for that extends beyond class room walls into real-life activities and inquiry that leads to new interpretations, patterns and combinations of thinking and play with ideas.” (Sahasrabudhe, 2006, p. 87).

4.8 Cultuur als en door object(en)

Andere cognitieve theorieën (zoals die van Parsons, Goodman, Berlyne, ... over kunsteducatie) situeren cultuur niet enkel en alleen als een proces bij een individu of groep (als bv. een cognitief of informatieverwerkend proces) maar hebben ook expliciet aandacht voor cultuur als object. Ze gaan er ook van uit dat cultuurobjecten – zoals bijvoorbeeld materieel erfgoed of kunstwerken – bepaalde inherente eigenschappen en informatie in zich dragen. De CiS-theorie refereert pas in tweede instantie naar cultuur als object. Het object zelf staat allerm minst centraal in de theorie maar wordt gezien als een middel, een drager, een medium of iets waar cultuur als cognitief proces “doorheen gaat” (van Heusden, 2010, p. 21). De aard van het materiaal of de technologie van het object speelt daarbij wel een rol, maar verder worden weinig eigenschappen toegeschreven aan deze “materiële basis” van cultuur. Het typerende is vooral dat de media cultuur als cognitief proces activeren en ondersteunen. De objecten of media vertolken dus een instrumentele rol binnen cultuur als proces: ze kunnen bepaalde herinneringen oproepen of een bepaald soort geheugen aanspreken en ze kunnen een sociale situatie met zich meebrengen. Het beheersen van de media (bv. een muziekinstrument) vergt op zich weer cognitieve vermogens zoals waarnemen (lezen, luisteren, ...) en analytisch denken.

4.9 Culturele basisvaardigheden

Het proces van het zich bekwamen in cognitie (cultuur-in-brede-zin) gebeurt, krachtens de CiS-theorie, op grond van enkele specifieke culturele of cognitieve basisvaardigheden: waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse. Het vergroten van het persoonlijk en collectief cultureel bewustzijn of metacognitie (cultuur-in-beperkte zin) gebeurt via het reflectief gebruiken van die vier vaardigheden: zelfwaarneming, zelf-verbeelding, zelf-conceptualisering en zelfanalyse. Dat de vier culturele basisvaardigheden inherent cognitieve vaardigheden zijn, werd al door meerdere cognitieve theoretici aangenomen en empirisch getoetst. Voor verbeelding, conceptualisering en analyse ligt dat voor de hand, maar ook waarneming is geen neutrale sensorische activiteit. Kennis en gedrag zijn met andere woorden geen louter en direct gevolg van wat wordt waargenomen via het sensorische systeem, maar gaan ook die waarneming beïnvloeden. De perceptie geeft met andere woorden geen objectieve actualiteit weer, maar een wereld die gekleurd wordt door onze eigen kennis, doelstellingen, behoeften, intenties, enz. (Efland, 2002, p. 15). Dat perceptie een manier is van denken en betekenis geven, werd als idee uitgewerkt door auteurs als Rudolf Arnheim (o.a. 1954) en later David Perkins (o.a. 1944).

4.10 Cultuur als sociaal proces

In de beschrijving van de CiS-theorie wordt aangehaald dat cognitie als structuur van cultuur en metacognitie als het reflecteren over en betekenis geven aan cultuur niet enkel een individueel proces is, maar vaak ook een collectief of sociaal proces. De sociale context en interactie is dus onderdeel van het proces van (meta)cognitie. De theorie sluit dus niet uit dat cultuur ook sociaal gesitueerde

interactie is tussen het individu en andere individuen en tussen een groep en culturele objecten. Veelal is cultuur, als vorm van collectieve betekenisgeving en reflectie, net die sociale interactie. We kunnen dus stellen dat de theorie uitgaat van een brede interpretatie van de notie van (meta)cognitie, een interpretatie die naast het individuele ook het sociale vat. Toch komt de werking van dat sociale binnen dat cognitief proces (*socially distributed cognition* en *sociocultural* of *situated cognition*) in de theorie niet erg expliciet aan bod. Hetzelfde geldt voor de manier waarop dat sociale inspeelt op het leerproces zelf. Door dit niet verder uit te werken bestaat het risico dat de theorie gelezen en gebruikt wordt voor cultuureducatie met een loutere nadruk op het “zelf” in de betekenis van individueel of individugecentreerd (“iets anders dan ons geheugen hebben we niet” (van Heusden, 2010, p. 11) “(...) het gaat altijd, direct en indirect, over jezelf” (van Heusden, 2010, p. 5)). Nochtans komen bij leren het individu en zijn omgeving net samen. Met name de aanhangers van de stroming van de socioculturele cognitie stellen dat de opbouw van kennis zeer sterk gerelateerd is aan de context en dat de context het opdoen van nieuwe kennis net authentiek en levensecht maakt. Op basis van die stroming kunnen we dus ook het ontwikkelen van het cultureel zelfbewustzijn in een sociale context plaatsen en ook meer de rol van een leerkracht als culturele mediator erkennen (Sahasrabudhe, 2006).

4.11 De plaats van emotie, affectie,... in cultuur(educatie)

Meer aandacht dan aan het sociale wordt in de theoriebeschrijving besteed aan de rol van emotie, affectie, ... als drivers van cognitie. “We kunnen emoties in het schema van de menselijke cognitie geen eigen plaats geven omdat zij overal zijn – in de waarneming, de verbeelding, het denken in begrippen en de analyse.” (van Heusden, 2010, p. 24). Tegelijk kunnen we ook stellen dat emoties zelf ook een cognitieve component kennen (sterk beschreven door o.a. Nelson Goodman). Nochtans wordt bij invulling van het begrip ‘cognitie’ het kennisaspect gewoonlijk benadrukt ten nadele van het gevoelsaspect (Efland, 2002). Sommige theorieën plaatsen bij de categorisering van lerend gedrag de cognitieve domeinen naast de affectieve (zoals de taxonomie van onderwijspsycholoog Benjamin Bloom).

4.12 Metacognitie als doel van cultuureducatie

“Education is the process of learning to create ourselves,” stelt Eisner (2002). Ook de CiS-theorie stelt dat het zelfbepalende of zelfreflecterende aspect bij cultuureducatie voorop als doel. Niet zozeer de participatie aan cultuur, de kennismaking met cultuur, de beleving van cultuur, de emotionele effecten van cultuur, maar wel het culturele zelfbewustzijn of het leren reflecteren over cultuur als proces is volgens de CiS-theorie het uiteindelijke doel van cultuureducatie. Cultuureducatie is daarmee een proces van het zich bekwamen in een reflectief of meta-proces. Net door dat – per definitie oneindige - proces krijgen het individu en de groep meer greep en meer inzicht in zichzelf.

In de expert panels en interviews konden we een aantal eerste reacties sprokkelen op de CiS-theorie.

- De theorie werd in zijn geheel door de meeste geïnterviewden als logisch en coherent ervaren. De analyse die de theorie maakt, kent op het eerste zicht in het veld weinig tegenkants. Toch worden door sommigen sociologische (verklarende) en (ped)agogische of didactische (normerende) aspecten in het theoretische model gemist. Vooral door het voorlopig ontbreken van illustraties wanneer en hoe de CiS-theorie een meerwaarde kan zijn voor het educatief handelen en begeleiden, boet de theorie – zoals ze nu voorligt – voor sommigen aan kracht of noodzaak in. Tegelijk wordt het feit dat de CiS-theorie geen verklarende of normerende aspecten voor het cultuureducatieve handelen en begeleiden bepaalt door een aantal geïnterviewden als een kans gezien. De CiS-theorie schrijft geeft een reeks concepten die samen een model of perspectief bieden, maar geen “pensée unique” voorschrijven. Daardoor zijn didactische keuzes uit andere theorieën of gestoeld op andere visies ook aan dit brede CiS-kader te koppelen. De theorie structureert dus eerder dan dat ze normeert.

“Het sjabloon laat ruimte om mezelf ertoe te verbonden, zonder dat het alles vasttimmert.”
(EPC – 16 oktober 2012)

- Een aantal geïnterviewden wijzen op de conceptuele helderheid die de theorie brengt en de samenhang die het brengt in voorheen gescheiden concepten als kunsteducatie, erfoededucatie, media-educatie, enz. In die zin komt ze tegemoet aan een hiaat. Ze geeft conceptuele samenhang zonder dat ze deze ook op een manier in de praktijk *verplicht*. Tegelijk kan niet iedereen zich (onmiddellijk) volledig vinden in de concepten die de CiS-theorie voor cultuur en cultuureducatie gebruikt. Een aantal termen worden duidelijk als erg abstract en moeilijk ervaren. De terminologie moet dus nog verder geoperationaliseerd worden en klaargemaakt worden voor het gebruik in een onderwijsomgeving. Ook het inbrengen van een nieuw jargon in een veld dat al door begripsverwarring wordt geplaagd, wordt door een aantal sleutelfiguren afgewezen. Hun bezorgdheid slaat vooral op het risico dat de terminologie en bijhorende betekenissen onvoldoende begrijpbaar en verteerbaar zullen kunnen worden vertaald naar praktijkwerkers (zoals leerkrachten, educatieve medewerkers, directies, enz.). Bij enkele termen is men ook terughoudend omdat de dominante of courante betekenis ervan afwijkt van de manier waarop de term in de CiS-theorie wordt gebruikt (bv. media, verbeelding, zelfbewustzijn) en men daar het risico in ziet dat de termen als *buzz*-words opgenomen zullen worden maar ook snel weer zullen verdwijnen.

“Conceptuele duidelijkheid, dat is wat van Heusden brengt. Je hebt maar vier vaardigheden te ontwikkelen: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Dat is helder hé? Dat is eenvoudig. En de wiskundeleerkracht kan zich daarin vinden. En de leerkracht van het leergebied muzische vorming ontdekt zich daarin. En iedereen kan bewijzen dat ... als je maar de linken legt naar...” (EP 4 – 28 november 2012)

“Cultuur in de Spiegel biedt een talige kapstop en mensen lopen daar enorm in vast.” (EPC – 16 oktober 2012)

“Dit is zo theoretisch dat ik niet zie wat ik er mee kan doen.” (EP 3 – 9 november 2012)

- Door het hoge abstractieniveau wordt de theorie enerzijds als een open, niet-paradigmatisch maar wetenschappelijk onderbouwd kader gezien, maar ook wordt ze daardoor omschreven als vrij “koel” en cerebraal. Dit is mede doordat gevoelens (zoals passie) en beleving geen centrale plaats hebben in de tekst en schema’s van de CiS-publicaties. Ook hoe de theorie kan vertaald worden in een enthousiasmerend instrument voor leerkrachten en scholen wordt door de geïnterviewde sleutelfiguren nog niet gezien.

“De passie en de drive die wordt doorgegeven die leiden tot een flow, vind ik daar niet zo in. Dat moet je er zeker bij de leerkracht inkrijgen, die “warmte” om er mee bezig te zijn. En ik denk dat je dat ook bij de leerling moet proberen te doen. En daar zijn ook een aantal handvatten voor aan te reiken: wat kan je doen om mensen in een flow van leren te krijgen?” (EP 3 – 9 november 2012)

- Het reflectieve element waar de theorie sterk op doelt, wordt als interessant beschouwd, met name de ervaring dat cultureel leren een persoonlijk traject is en dat de interpretatie en betekenisverlening erg kan verschillen binnen een groep ook al worden alle individuen geconfronteerd met een zelfde cultureel product. Ook dat persoonlijke en collectieve reflectie over cultuur iets is waar aan kan gewerkt worden, wordt als bruikbaar uitgangspunt ervaren:

[Over de huidige praktijk] “Men stelt appreciatie als centrale punt, terwijl het eigenlijk gaat over reflectie. Er is niets zo zinvol als een negatieve appreciatie. Als ze echt zeggen: ‘ik vind dat echt onzin’, daar kan je mee aan de slag. De vraag is dan: waarom? Dat is bijzonder bijzonder boeiend. Dikwijls wordt die negatieve appreciatie als een eindpunt gezien. ‘Er is een negatieve appreciatie, dus het was een slecht project’. Wel neen, absoluut niet. Daar kan je echt mee aan de slag.” (EP 3 – 9 november 2012)

Tegelijk wordt ook de vraag gesteld of die cognitieve reflectie of metacognitie wel het belangrijkste is bij alle vormen van cultuur en cultuureducatie.

“Ik mis – in die woorden – ik vind dat het zeer sterk uitgaat van een receptieve benadering. (...) Het gaat echt over denkprocessen die daar gebeuren. Je neemt het waar, je denkt na, ... waar zit het zelf doen? (...) je kan me wel overtuigen dat dat allemaal cognitie is, maar ik voel dat niet zo aan. (...). [Andere sleutelfiguur] Door alles te herleiden tot een cognitief proces, bestaat het risico dat mensen als een vat worden gezien en mensen die meer analyse en kennis hebben per definitie verder staan.” (EP 3 – 9 november 2012)

- De manier waarop cultuur wordt uitgesplitst in verschillende basisvaardigheden en de vaststelling dat cultuur ook steeds wordt “gedragen” door een medium, wordt niet betwist. De manier waarop de basisvaardigheden en media in de theorie zijn ingedeeld, kan op vrij algemene instemming rekenen. Enkel de vaardigheid om oordelen te vellen (bv. over de kwaliteit van kunst) lijkt volgens enkele geïnterviewden aan de basisvaardigheden te ontbreken. Het is een aspect dat in andere cognitieve ontwikkelingstheorieën (zoals expliciet die van Lawrence Kohlberg) wel aan bod komt en wezenlijk is bij de overgang tussen de cognitieve verwerking van informatie en de uiteindelijke gedragsrespons op dat proces (Bless et al., 2004). Voorts herkennen de

sleutelfiguren in hun eigen cultuureducatieve praktijk de beschreven basisvaardigheden en media goed. De theorie biedt daardoor een reflectie of afspiegeling van de cultuureducatie die al gebeurt. Dit kan rust brengen bij leerkrachten en scholen en aantonen dat cultuureducatie niet iets is dat anders of meer moet.

“De rijkdom aan beel dit model is voor mij: als je elk vanuit je eigen vak, vanuit je eigen epistemologie die zaken toepast, dan kan je leerlingen duidelijk maken hoeveel verschillende manieren er zijn om waar te nemen, te verbeelden, te conceptualiseren en te analyseren. Het is eigenlijk een pleidooi voor een brede cultuureducatie, in die zin van elk vanuit een eigenlijke invalshoek en tegen een algemeen koepelvak, waar alles op een hoopje wordt gegooid.” (EP 1 – 6 november 2012)

“Wat ik interessant vind, is het schema van media. Dit is interessant om leraren uit te dagen: hoe kan ik de dingen die ik meegeef anders tot uiting brengen? Dat is een leuk handvat.” (EP 3 – 9 november 2012)

- In de cognitiewetenschappen is het gangbaar om de betekenis van cognitie uit te breiden naar onder meer sensorische prikkels (waarneming), sociale en culturele context, emotie en gevoel... Hiermee wordt cognitie meer dan een zuiver individueel mentaal proces dat het gedrag stuurt. In de educatieve praktijk is die interpretatie minder gangbaar. Daarom moet in de vertaling van de theorie naar het onderwijs duidelijk benadrukt worden dat ‘cognitief’ niet gelijk staat aan het individueel verwerven en onthouden van informatie en kennis, maar dat het om een veel breder mentaal proces gaat dat niet los staat van emotie en gevoel, intuïtieve voorkeur, ...
- Het onderbelichten van de betekenis van het sociale en hoe cultuur ook sociaal geconstrueerd wordt, is volgens een aantal sleutelfiguren een tekort dat momenteel nog in de theoriebeschrijving zit. Het werken aan dat collectieve zelfbewustzijn moet verder uitgewerkt worden.

“Het is net belangrijk om los te komen van u zelf, om niet vanuit uzelf te denken. (...) Kom eens los van u zelf. Wat betekent dat (...) ook los van de persoonlijke mening.” (EP 1 – 6 november 2012)

Zo kan duidelijk worden of sociale doelstellingen – die vaak nagestreefd worden met cultuureducatie – ook te plaatsen zijn als vorm van cultureel zelfbewustzijn en op welke manier dat kan. Inzichten uit bijvoorbeeld de sociologie kunnen dan weer dienstig zijn om bijvoorbeeld de problematiek van sociale ongelijkheid in de theorie te plaatsen of de vraag beantwoorden hoe de groep de motivatie van individuen beïnvloedt. Dit zijn allemaal elementen die vandaag sterk spelen bij cultuureducatie.

- Vooral rond de didactische vertaling van de CiS-theorie leven nog veel vragen: *hoe kunnen leerkrachten hun handelen in lijn brengen met de theorie? Moeten ze alle vormen van basisvaardigheden en media aanspreken? Op welke leggen ze wanneer verantwoord een accent? Bij welke leeftijdsgroepen groeien welke vermogens? Hoe moet de evenwaardigheid van de vier vaardigheden en de vier media vertaald worden in aandacht in de klas – een gelijke aandacht voor alle vier? ...* Het beantwoorden van deze vragen is belangrijk opdat de CiS-theorie aansluiting zou vinden bij de eigen manier van werken van leerkrachten en scholen. Anders gesteld: de ‘minds on’-theorie moet ‘hands on’ kunnen gebruikt worden. Ook in het Nederlandse CiS-project was dat een belangrijke uitdaging (bv. bij vakleerkrachten muziek). Enige didactische stellingname inbrengen in de theorie lijkt noodzakelijk om deze als houvast

voor leerkrachten en educatieve begeleiders te laten gebruiken. Met duidelijke gebruiksrichtlijnen kan de theorie er wel voor zorgen dat de keuzes van leerkrachten en scholen op het vlak van cultuureducatie meer doordacht en minder op toeval gaan berusten. Tot slot moet ook verder nagegaan worden wat het effect is van een didactische vertaling van de theorie, bijvoorbeeld van de lineariteit die in de vaardigheden en media wordt gebracht.

“(...) die pijl [van waarneming tot analyse] zal er voor zorgen dat leerkrachten het ook zo zullen beginnen aanpakken. Dat zal voor de helft van de leerlingen werken, maar voor veel leerlingen zal dat ook niet werken. (...) Het is gevaarlijk zo iets lineair uit te tekenen. Je moet proberen de juiste ingang te vinden. Je moet proberen kinderen en jongeren mee in de cirkel te krijgen, maar er niet van overtuigd zijn dat deze cirkel voor iedereen begint bij waarneming. Soms begint dat anders. (...) die vier vaardigheden, dat is belangrijk om te weten als leerkracht, maar het is belangrijk om die altijd alle vier te behandelen.” (EP 3 – 9 november 2012)

“Ik vind het nogal een abstract model. Als ik dan denk aan een kleuteronderwijzer... dan vraag ik me af: hoe kunnen we dat abstract vertalen zodat het ook iets praktisch hanteerbaar wordt, want dat is uiteindelijk wel de bedoeling. Dat is een grote stap die nog moet afgelegd worden.” (EP 4 – 28 november 2008)

“Ik pleit voor helderheid en herkenbaarheid voor leerkrachten. We moeten vermijden dat dit beschouwd wordt als “weer iets nieuws” dat er ook weer “bovenop” komt. Dan creëer je een enorme weerstand van in het begin. Ik denk dat we moeten proberen. We moeten mensen een blik geven van wat ze al doen. Want er gebeuren veel goede dingen.” (EP 4 – 28 november 2008)

5 | Werken aan cultuureducatie (vanuit de theorie naar de praktijk)

Wat betekent op theorie gebaseerde cultuureducatie voor het onderwijs? In deze paragraaf nemen we enkele kenmerken onder de loep: het integrerende, het doorlopende en het opbouwende aspect. Telkens geven we aan wat dat kenmerk precies kan betekenen en welke reflecties vanuit het veld (onderwijs-, cultuur-, en jeugdsector) hierover werden gemaakt in de interviews en expert panels.

5.1 Een referentielijn werkt integrerend

5.1.1 Omschrijving van het kenmerk

We gaan er in dit onderzoek van uit dat cultuureducatie geen zaak is die kan worden teruggebracht tot één discipline of één vak(inhoud). Dit komt met name omdat de cultuurdefinitie die we aannemen een brede definitie is (cf. vorige paragraaf over de CiS-theorie), waardoor cultuureducatie niet te herleiden is tot aan één discipline (bv. dans), één specifiek ontwikkelingsaspect (bv. ervaringen creatief uitdrukken in muzische expressievormen) of één specifiek vak of leergebied (bv. muzikale opvoeding of muzische vorming) of één specifieke vakinhoud (bv. de geschiedenis van de kunsten). In cultuureducatie komen verschillende disciplines, ontwikkelingsaspecten en vakinhouden samen. Bij een andere definiëring van cultuur en dus een andere cultuurtheorie zou dat anders kunnen zijn. Maar net de vertaling van de CiS-cultuurtheorie naar het onderwijs, veronderstelt dat het onderwijs op een geïntegreerde manier met cultuur omgaat en het niet terugbrengt tot één scherp afgebakend element in het curriculum. Met integratie bedoelen we dus een curriculumbrede duurzame inpassing. Die rode draad die alle betrokkenen bindt, kan als onderdeel worden gezien van wat we de horizontale richting van een referentielijn noemen. Hierbij interpreteren we curriculum als het gepland en uitgevoerd programma van inhouden en manieren van organisatie en methode om die inhouden over te brengen bij de leerling (Eisner, 2002). De integratie van cultuureducatie is niet alleen belangrijk omdat cultuur – met de definitie die we hanteren – ingebracht kan worden in verschillende vakken en vakinhouden, maar ook omdat we ervan uitgaan dat de vele aspecten van cultuur door leerlingen samengebracht worden in hun wereldbeeld en hun eigen plaats in dat wereldbeeld, meer bepaald hun zelfbeeld. Arthur Efland schrijft hierover in zijn boek *Art and Cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*:

“If the aim of education is to fully activate the cognitive potential of the learner, ways have to be found to integrate knowledge from many subjects to achieve a fuller understanding than would be provided by content treated in isolation. Integrated approaches to instruction rely heavily on the transfer of knowledge from one domain to another.” (Efland, 2002, p.103)

Cultuureducatie die wordt toegewezen aan slechts één of enkele facetten van een gecompartmenteerd of gefragmenteerd curriculum, doet dus geen recht aan de manier waarop

cultuur als proces werkt (vanuit een – al dan niet collectief geheugen – op allerlei manieren betekenis geven aan de actualiteit en daarover – al dan niet collectief – reflecteren).

5.1.2 Reflectie door sleutelfiguren

Aan de sleutelfiguren in de expert panels legden we de vragen voor in hoeverre zij zicht hebben op de mate waarin en de manier waarop cultuureducatie momenteel al in de breedte van het curriculum is geïntegreerd. We vroegen ook of aan die inbedding moet worden verder gewerkt.

Op basis van wat de experts inbrachten, kunnen we concluderen dat die integratie vandaag meer gebeurt in het kleuteronderwijs dan in het lager en het middelbaar onderwijs. Ook in de lerarenopleiding blijkt cultuureducatie niet als een rode draad doorheen de vakken te lopen.

Vanaf de lagere school wordt cultuureducatie vaak als een aparte vakinhoud benaderd of behandeld waardoor het in het curriculum en dus in de klas- en schoolpraktijk een “eilandkarakter” krijgt.

“Er scheelt iets met de term “vak”, want dat wijst op een “hokje” en cultuureducatie is geen zo’n hokje. [Andere sleutelfiguur]. Het zou een rode draad door alles moeten zijn. [Andere sleutelfiguur]. Het is geen hokje maar dat mag het ook niet zijn, want dan heb je een super-leerkracht nodig. [Andere sleutelfiguur]. Maar onze leerkrachten zijn daar niet toe opgeleid om cultuureducatie als rode draad te zien, omdat te integreren. [Andere sleutelfiguur] Want een leerkracht wiskunde kan die inhoud van wiskunde niet toepassen op architectuur, wat op zich een mooie toepassing zou kunnen zijn (...). [Andere sleutelfiguur] Daar leg je de vinger op de wonde, dat er in onderwijs in vakken wordt gedacht is geen enkel probleem, maar dat er in vakinhouden wordt gedacht, dat is wel een probleem. Er zou in vakepistemologie moeten worden gedacht. Namelijk: wat zijn nu eigenlijk de funderende grondideeën? Dat kom je tot een heel rijk cultuurbeeld. (...) Het wordt heel rijk als je leerlingen uit verschillende denktradities laat denken. Vanuit geschiedenis kijk je anders naar film dan dat je doet vanuit godsdienst of zedenleer of een taalvak of wat dan ook.” (EP 1 – 6 november 2012)

“... wat in het lager onderwijs wordt uitgewerkt in boekenwerk en zo... ineens is dat gedaan, iedereen plots terug op rijtjes voor de leraar. Integratie betekent wat ontwikkeld wordt in de lagere school ook een vervolg geven. Er loopt echt een muur tussen.” (EPC – 16 oktober 2012)

“In het lager onderwijs is cultuureducatie veel meer ingebed, dan in het secundair.” (EP 2 – 7 november 2012)

Dat de mate van integratie van cultuureducatie afneemt naarmate het onderwijsniveau toeneemt, is een algemene en ook veralgemenende vaststelling die wellicht verder precisering behoeft. Er zijn immers verschillende manieren en niveaus waarop de integratie van cultuureducatie kan gebeuren.

In de visies en ervaringen van de geïnterviewde sleutelfiguren merken we alvast een onderscheid tussen wat op het vlak van curriculum wordt voorgeschreven en de manier waarop dat in werkelijkheid wordt gerealiseerd. We zouden kunnen zeggen dat er enerzijds het *geplande curriculum* is (Eisner (2002) spreekt in dat verband over het *curriculum in vivo*). Dat curriculum bestaat uit alle elementen (plannen, materialen, ...) die vooraf gaan aan de eigenlijke cultuureducatieve praktijk. Dit geplande curriculum wordt vooral mee bepaald door de handvatten die aan leerkracht en school worden aangereikt door de overheid (ODET's), de pedagogische begeleidingsdiensten (leerplannen), de educatieve uitgeverijen (onderwijsleerpakketten), plannen en afspraken binnen scholen (schoolwerkplan, vakoverschrijdende afspraken, ...), enzovoort. Daarnaast is er het in de praktijk *uitgevoerde curriculum* (*curriculum in vivo*). Dit curriculum bestaat uit de feitelijke activiteiten die plaats vinden in de klas en school. Het spreekt bijna voor zich dat het in de praktijk uitgevoerde curriculum

niet altijd exact overeen zal komen met het geplande curriculum. Wanneer we spreken over een curriculumbrede integratie van cultuureducatie in het onderwijs is het dan ook zo dat een sterke integratie in het geplande curriculum niet automatisch zal resulteren in eenzelfde integratie in het uitgevoerde curriculum. Een voorbeeld hiervan zijn de reeds eerder in de tekst aangehaalde VOET-en. De VOET-en met betrekking tot muzisch-creatieve vorming (bv. de eindtermen ‘esthetische bekwaamheid’: kunnen schoonheid ervaren, kunnen schoonheid creëren) in de tweede en derde graad secundair onderwijs zijn vakoverschrijdend in de zin dat ze deel uitmaken van verschillende leer- en levensomstandigheden (in het curriculum ook de ‘contexten’ genoemd) en daarmee in de ODET’s geen apart pakket vormen (ze zijn geïntegreerd in zowel de stam als de contexten). Volgens de respondenten worden de VOET-en, die één van de feitelijke handvatten vormen voor het geplande curriculum, niet op eenzelfde geïntegreerde manier in de praktijk omgezet. Specifieke deelopdrachten, bijvoorbeeld de VOET-en die te maken hebben met esthetische bekwaamheid, worden in de praktijk veelal niet opgenomen door de school als geheel maar worden als verantwoordelijkheid toegeschoven naar één of enkele specifieke vakleerkrachten (bv. vakleerkracht Nederlands of Geschiedenis). Een integratie die deel uitmaakt van de handvatten voor een curriculum in vivo wordt daarmee niet overgenomen in een curriculum in vivo. Dit is uiteraard slechts één voorbeeld en ook omgekeerd kan het ook gebeuren dat een integratie die ontbreekt in ODET’s, leerplannen, methodeboeken, ... wel wordt gerealiseerd in de onderwijspraktijk zelf.

Of cultuureducatie echt ingebed is in het curriculum in vivo, hangt ook sterk af van de mate waarin de leerkrachten en scholen cultuur zinvol linken aan andere inhouden, zelfs inhouden die niet cultureel van aard zijn. In het kleuteronderwijs, dat nog voor een belangrijk deel op een thematische manier werkt, is dat type van integratie vaker voorkomend dan in het lager en secundair onderwijs. Daar blijken veel leerkrachten en scholen nog zoekende te zijn, een zoektocht die in de praktijk nog veelal door externe factoren (zoals een slecht visitatierapport) wordt aangestuurd. Nogal wat respondenten wijten het gebrek aan inhoudelijke integratie en dwarsverbindingen bij de leerkrachten en scholen aan het feit dat leerkrachten vanuit hun eigen opleiding cultuur als iets “geïsoleerd” zijn gaan beschouwen en niet aangeleerd kregen mogelijke verbanden te zien met andere inhouden en contexten die in het onderwijs aan bod komen. Er wordt met andere woorden aan cultuureducatie gedaan zonder dat dit ingebed is in andere types van onderwijs (STEM-vakken, sportonderwijs, ...), net dat versterkt de ervaring van tijdsdruk bij leerkrachten en leerlingen voor wat betreft cultuureducatie (cf. de eerder gemaakte omgevingsanalyse).

“Het probleem is niet dat het niet gebeurt, het probleem is dat het niet ingebed zit in de scholen.” (EP 2 – 6 november 2012)

(over lager onderwijs) “We hebben een slecht visitatierapport, dus we mogen niet meer knutselen. We gaan inzetten op zelfexpressie en daar gaan we volledig naar toe... maar dat dat ook een ruimer kader heeft, daar is men een beetje zoekende naar.” (EP 3 – 9 november 2012)

(over secundair onderwijs) “De vertaalslag: hoe gaan we het creatieve, of een muzische grondhouding, vertalen naar een echt, geïntegreerd iets, in een context, in een vak, zodat het ook zinvol is voor het vak? En dus geen theatervoorstelling of een muzische workshop die er los van staat. Die interactie is er eigenlijk niet. Dat geïntegreerde (...) is er in de praktijk niet. Daar is nood aan, er is vraag naar.” (EP 3 – 9 november 2012)

“Cultuureducatie is geen vreemde eend. Daarover moet worden nagedacht. Hoe kan bijvoorbeeld een leraar wiskunde door bijvoorbeeld naar Da Vinci te kijken ook iets leren over formules, over zelfonderzoek, over hoe machines werken, ik denk dat dat het grote probleem is.” (EP 2 – 7 november 2012)

Dat cultuureducatie geen voldoende curriculumbrede integratie kent, dat er een discrepantie is tussen het geplande curriculum en het uitgevoerde curriculum, dat leerkrachten en scholen moeten zoeken om cultuur op een zinvolle manier te verbinden aan andere inhouden en leergebieden, ... Deze vaststellingen mogen niet maskeren dat er ook – op velerlei vlak – sterk werk wordt gemaakt van een betere curriculumbrede integratie van cultuureducatie, via samenwerkingen tussen verschillende leerplancommissies, via intra- en interscolair overleg, enzovoort.

5.2 Doorlopend, doorgaand of continuërend

5.2.1 Omschrijving van het kenmerk

Een kenmerk van een leer- of referentielijn is dat het een “lijn” vormt op korte, middellange of lange termijn. Op lange termijn betekent dan: doorheen de verschillende jaren en niveaus van het onderwijs. We spreken van een leerlijn die continu is wanneer ze, zonder onderbreking, doorloopt van het begin van het kleuteronderwijs tot het einde van het secundair onderwijs en eventueel ook daarnaast in het DKO of daarna in het tertiair onderwijs. Het idee van een doorlopende, doorgaande of continuërende behandeling van een bepaalde inhoud, is dat op een beredeneerde manier eerst A wordt aangeboden, daarna B, daarna C... en zo verder. Dit allemaal dus in een aaneengesloten sequentie. Precies die consecutieve en beredeneerde doorloop moet toelaten dat leerprocessen in verschillende onderwijsjaren en –niveaus op elkaar voortbouwen (cf. de opbouwende of cumulatieve werking van leerprocessen). Een ordening van de kennis, vaardigheden en attitudes waaraan het onderwijs werkt, is met andere woorden noodzakelijk om van een planmatige en systematische aanpak van cultuureducatie doorheen het curriculum te kunnen spreken en uiteindelijk ook om de ontwikkeling van de leerling efficiënt te volgen en zelfs voort te stuwten. Dit noemen we de verticale richting van de lijn.

We merken nog op dat er verschillende manieren zijn om inhouden of activiteiten in een educatieve context te ordenen zodat ze een doorlopende of doorgaande lijn vormen. Er kan lineair geordend worden op grond van de te behandelen inhouden en de overgangen ertussen. Maar er kan ook geordend worden volgens conceptuele structuren – bijvoorbeeld van omvattende begrippen naar verbijzonderingen – of volgens een elaborerende ordening waarbij eerst een algemeen beeld wordt gegeven en daarna exemplarisch op onderwerpen wordt ingezoomd (Janssens et al., 2001). Wanneer er niet lineair wordt geordend kan het gaan om bijvoorbeeld een concentrische ordening (leerlingen maken kennis met een steeds wijdere omgeving) of cyclische ordening (leerlingen op verschillende momenten op hetzelfde laten terugkomen) (Looy, 1993).

5.2.2 Reflecties door sleutelfiguren

In de interviews en expert panels werd de vraag voorgelegd of cultuureducatie vandaag al op een doorlopende of continue wijze wordt ingebracht in het onderwijs in Vlaanderen en op welke manier dat verbeterd kan worden.

Uit de antwoorden van de sleutelfiguren kan worden opgemaakt dat het doorlopende aspect één van de grote pijnpunten is van cultuureducatie in het formeel onderwijs. Veel sleutelfiguren merken een sterke discontinuïteit op, vooral bij de overgang tussen de verschillende onderwijsniveaus.

“Nee, er is geen doorlopend programma.” (EP 4 – 28 november 2012)

“Er zijn natuurlijk toevalstreffers, maar standaard kan je zeggen dat dat er niet is.” (EP 3 – 9 november 2012)

“De intentie is er bij scholen wel om doorlopend te werken... maar er zijn veel wetten en praktische bezwaren.” (EPC – 16 oktober 2012)

De belangrijkste “breuk” in het programma lijkt die te zijn tussen het lager en het secundair onderwijs, maar ook tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs en tussen het secundair onderwijs en het hoger onderwijs (bv. lerarenopleiding) worden abrupte verschillen in aanpak, inhouden en doelen herkend zodat men niet kan zeggen dat de systematiek van cultuureducatie over de onderwijsniveaus heen behouden blijft. In de interviews vonden we daarmee een bevestiging voor deze algemene vaststelling uit het evaluatieonderzoek dat Bamford in 2007 in Vlaanderen deed: *“Het totale gebrek aan artistieke leerlijnen, vooral tussen de lagere en de middelbare school, werd ook beschouwd als een groot gebrek: er bestaat geen enkel verband tussen de lagere en de middelbare school en ook niet tussen de naschoolse kunstopleidingen en wat er gebeurt – of niet gebeurt – met kunsteducatie op school.”* (Bamford, 2007, p. 77).

De geïnterviewde sleutelfiguren geven verder ook aan in *welke aspecten* die discontinuïteit herkenbaar wordt. Het zijn aspecten die illustreren hoe de aanpak, inhouden en doelen van cultuureducatie veranderen doorheen de schoolloopbaan:

- productieve cultuureducatie neemt af, receptieve en reflectieve cultuureducatie neemt toe;
- de aandacht voor bepaalde muzische disciplines neemt af (bv. voor dans en zang), terwijl de aandacht voor beeldende kunst toeneemt;
- het enthousiasmerende neemt af, terwijl vormen van redenering, inzicht en logica (vooral kunsthistorisch) toenemen;
- er is geen doordachte of logische opeenvolging van vaardigheden die worden aangesproken;
- ...

Wat is de oorzaak van de getraceerde discontinuïteit? Net als bij het gebrek aan integratie spelen verschillende elementen hierbij een rol. Vooral dat de verschillende onderwijsniveaus een andere organisatie en structuur hebben, wordt als een belangrijke factor gezien. Ook de afnemende kwantiteit van de aandacht die gaat naar cultuureducatie (uitgedrukt in aantal uren) wordt als een oorzaak gezien.

Betekent dit dat elke vorm van doorloop of continuïteit momenteel ontbreekt? Een dergelijke veralgemenende conclusie zou op basis van de verzamelde kwalitatieve informatie te ver gaan. Vanuit de handvatten die beschikbaar zijn voor leerkrachten en scholen en de manier waarop zij daar mee omgaan, komt altijd een zekere basale continuïteit in het curriculum. Zowel ODET's, de leerplannen als de methodeboeken gaan leerkrachten aanzetten tot een zekere doorlopende aanpak van cultuureducatie. Ook wat gebeurt in samenwerking met personen of organisaties uit cultuur- of jeugdsector past zich steeds vaker in in een langer lopend educatief proces met de leerlingen.

“De cultuursector wil dat ook, dat er iets langdurig loopt, dat iets tot stand kan worden gebracht.... Dat niet alleen ‘ontvangen’ wordt.” (EP 1 – 6 november 2012)

De ingebrachte continuïteit is er echter vooral één binnen de grenzen van leerjaren en voor specifieke facetten van cultuureducatie (voor aspecten van muzische vorming wel, voor bijvoorbeeld erfgoed en literatuur minder, aldus de geïnterviewden) en niet voor cultuureducatie als geheel, hetgeen de integratie van de verschillende aspecten van cultuureducatie dan weer niet ten goede komt. Niet toevallig wordt de kwestie van discontinuïteit door de respondenten ook gelinkt aan de VOET-en:

“Bij vakoverstijgende inhouden, daar zit geen duidelijke lijn in. De vraag is: welke lijn wil je daar effectief in stoppen? En een volgende vraag is dan: hoe ga je dat effectief gaan aanbrengen in het onderwijs?” (EP 4 – 28 november 2012)

Tot slot merken we op dat niet alle geïnterviewden overtuigd zijn van de meerwaarde van een leer- of referentielijn die doorlopend is en zich de vraag stellen of die vooraf geordende doorloop wel altijd kan of moet. Het is een kwestie die volgens de geïnterviewden ook door leerkrachten wordt opgeworpen en soms als argument wordt gebruikt om geen inspanning te doen om aan (langerlopende) continuïteit te werken.

“Veel heeft te maken met de perceptie [in het onderwijs] dat, wat cultuur betreft, er geen te leren lijn in zit. Cultuur heeft te maken met een subjectieve appreciatie van bepaalde uitingen enzovoort...” (EPC – 16 oktober 2012)

“Ik vind het heel belangrijk dat onderzocht wordt – voor kunst en cultuur – is dat wel belangrijk om een leerlijn te hebben? Een leerlijn in de zin van: competenties die opgebouwd worden, zoals bij leren lezen, bij wiskunde, ... waar het een komt na het ander. Men moet daar over nadenken: hoe pakt men dat aan? Zit daar een didactiek achter? Maar voor kunst en cultuur: is dat zo? Je hebt heel veel didactiek, maar (...) als je leerlingen een uur per week laat creëren of één keer per jaar laat kijken naar een theatervoorstelling, misschien is dat even zinvol dan wanneer je echt ben stap-voor-stap iets gaat aanleren doorheen de jaren. Voor sport is dat hetzelfde: als voor sport heel wat competenties worden opgebouwd misschien bereik je hetzelfde effect als je hen gewoon twee uur per week laat bewegen. Dit gaat over betekenisgeving: wil je dat kinderen van alles leren, of wil je dat kinderen het doen, dat ze er mee in aanraking komen, kansen krijgen?” (EP 3 – 9 november 2012)

“Cultuureducatie vereist een stuk een informeel leermodel binnen een formele structuur. Men moet kunnen leren en bij het “onverwachte” uitkomen, of iets dat niet vooropgesteld werd.” (EP 1 – 6 november 2012)

De twijfel of er in alle aspecten van cultuureducatie wel een doorlopende lijn kan gebracht worden, heeft ten eerste te maken met het feit dat moeilijk vast te stellen is of en hoe leerlingen evolueren op het vlak van bijvoorbeeld waarneming, op het vlak van denken over cultuur en de persoonlijke reflectie die daaraan vast hangt (bv. de appreciatie of depreciatie van een kunstwerk), op het vlak van ervaring of beleving, enzovoort. Vaak wordt de vraag gesteld: is er wel sprake van een ontwikkeling op die vlakken en verloopt die ontwikkeling wel lineair? Wanneer men vaardigheden interpreteert als “allerindividueelste uitingen” die niet verder aangescherpt kunnen of moeten worden in een onderwijscontext, kan dit tot gevolg hebben dat alleen een leer- of ontwikkelingsaspect wordt erkend in de technische vaardigheden (bv. tekenvaardigheden) en de kennisverwerving (bv. het kennen van historische feiten) binnen cultuureducatie. Een tweede verklaring is dat algemeen wordt aangenomen dat cultuureducatie (zeker wanneer het kunstgerelateerd is) expliciet moet open staan voor onverwachte sporen en uitkomsten, die ook sterk afhankelijk zijn van de noden van de individuele leerlingen. Hierdoor kent het – op leerling-niveau maar ook op leerkracht- en schoolniveau – altijd een eerder meanderend parcours waarbij zeker de te leren inhouden niet (helemaal) op voorhand kunnen worden vastgelegd en de lijn dus slechts aposteriori vast te stellen is.

5.3 Opbouwend of cumulatief

5.3.1 Omschrijving van het kenmerk

De idee dat een referentielijn opbouwend of cumulatief werkt, gaat voort op de idee dat leren best niet alleen continu gebeurt maar ook progressief. Het leren wordt dan gezien als een proces waarbij wat geleerd wordt telkens voortbouwt op wat eerder geleerd is. De kennis, vaardigheden en attitudes die worden opgedaan vormen steeds de opstap naar nieuwe kennis, vaardigheden en attitudes. Zo wordt het kennis- of beheersniveau van wat wordt geleerd steeds hoger. Op die manier kan bijvoorbeeld steeds abstractere kennis worden opgedaan (van Heusden, 2010) of kan de opgedane kennis beter toegepast worden ook buiten de vertrouwde leercontext.

Dat leren opbouwend of cumulatief werkt, is gebaseerd op accumulatieve leertheorieën zoals de cognitieve cumulatieve leertheorie van Cagné (1977). Die theorie stelt dat het denken in taken wordt mogelijk gemaakt door vroeger opgedane begrippen, principes en regels te combineren (Verhofstadt-Denève et al., 2003). Dat het leren opbouwend of cumulatief werkt betekent ook dat er een zekere gerichtheid in zit. Een leerproces kan maar door een leerkracht worden begeleid als hij of zij weet wat de richting is waarin dat leren verloopt of moet verlopen. Er zijn met andere woorden bepaalde ankerpunten nodig, veelal geformuleerd als (te halen of na te streven) tussen- of einddoelen.

Niet alle theoretici zijn het eens met de stelling dat leren enkel een cumulatief proces is. Ook de leerprocessen zelf maken kwalitatieve veranderingen door (aangestuurd door veranderingen in taal, aandacht, ... die het leren ondersteunen), waardoor meer wordt gedaan dan het verder opbouwen van het reeds geleerde. David H. Hargreaves is een van de auteurs die stellen dat een esthetische leertheorie niet louter kan rekening houden met een gestage opbouw van kennis maar dat plotse en ontwrichtende ervaringen grote – zowel opbouwende als negatieve – sprongen in dat leren kunnen veroorzaken (Hargreaves, 1983).

5.3.2 Reflecties door sleutelfiguren

De geïnterviewden geven aan dat van een doordachte opbouw van kennis, vaardigheden of attitudes aangaande cultuur lang niet altijd sprake is. Veel geïnterviewden stelden zich ook de vraag of er wel een verregaande opbouw moet zijn, vooral wanneer het over een steeds verregaandere specialisatie gaat. Er is met andere woorden een spanning tussen enerzijds de idee leerlingen vooral te laten proeven van de vele vormen die cultuur kan aannemen (cultuureducatie in de breedte) of ze bepaalde kennis, vaardigheden of attitudes te laten opbouwen die te maken hebben met een meer afgebakend of specifiek facet van cultuur (cultuureducatie in de diepte). Deze vraag is fundamenteel voor het type van cultuureducatie dat men wil aanbieden en de (minimum)doelen die men met de leerlingen wil bereiken. Voor beide types van cultuureducatie – cultuureducatie in de breedte én in de diepte – lijkt er veel te zeggen, zo blijkt uit de reacties van de sleutelfiguren. De sterkste argumentatie gaat in de richting van het aanbieden van beide, waarbij in de lagere onderwijsniveaus de nadruk eerder zal gaan naar cultuureducatie in de breedte en later meer in de diepte. Ook het basisonderwijs mag echter niet een “aanraken” van vele vormen van cultuur worden zonder enigszins in de diepte te gaan.

“Er zijn concepten die wat tegenstrijdig zijn. Enerzijds zeggen we dat het binnen cultuureducatie heel belangrijk is dat leerlingen hun eigen taal leren kennen. Dus naast het verbale, dat ze ook andere manieren vinden om zich uit te drukken. Daarom is het van belang dat je ook andere talen aanbiedt. Op een bepaald moment moet je ook op basis van de individuele voorkeuren van leerlingen kunnen differentiëren. Ik denk dat

cultuureducatie, zeker als het breder wordt dan kunsteducatie, een zodanig grote scope wordt, dat het van alles iets maar van niets iets dat mensen echt kan appelleren. Daarom moet je van het kleuteronderwijs opbouwen en van een redelijk grote scope vertrekken, maar dat je dan vanaf het lager onderwijs de mogelijkheid laten om kinderen die nu eenmaal dat beeldende veel meer in zich hebben, dat die dat sterker tot uiting brengen.” (EP 4 – 28 november 2012)

Over de lerarenopleiding: “Je kunt als school [lerarenopleiding] daarin keuzes maken. En je kunt je daarin, als school, profileren. En dan kun je, binnen je opdracht om aan cultuureducatie te doen, je kunt bijvoorbeeld zeggen: wij kiezen voor muziek. En dan gaan we de uren en middelen die je hebt van kleuter tot middelbaar op muziek inzetten. En dan kan je daarin iets bereiken. Dan kan je kinderen en jongeren warm maken voor iets. Met hen alleen te laten proeven van bepaalde dingen en niet in de diepte te gaan... ik denk niet dat je daarmee iets bereikt.” (EP 1 – 6 november 2012)

“Ik denk dat je een onderscheid moet maken tussen de leraar en de leerling in de school. Ik denk dat de leraar een vakspecialist moet zijn. Welk vak hij ook geeft: dat moet gigantisch richting diepte gaan. Eenmaal je die specialisatie hebt en je vertaalslagen in de breedte maakt vanuit die specialisatie... vanaf dan ben je in staat de leerlingen mee te nemen in het proces. En dat kan op niveau van beleving zijn. Dat kan breed zijn. Maar die leraar moet wel inhoudelijk iets te brengen hebben.” (EP 1 – 6 november 2012)

De manier waarop leerinhouden worden aangeboden moet zodanig doordacht zijn dat het de leerling uitdaagt zich te ontwikkelen. Dit is essentieel in een onderwijs dat ontwikkelend en niet volgend is (Boone, 2008). Of onderwijs (voldoende) uitdagend is, en daarmee ook voldoende motiverend, is een kenmerk dat enkel doordacht kan worden vanuit het perspectief van de leerling. Het vereist een onderzoek wat bij de leerling mogelijk is, wat de leerling nodig heeft, wat hem voldoende kan uitdagen.

“Een evolutief kader moet realistisch zijn.” (EP 3 – 9 november 2012)

“Je hebt het over een doorlopende leerlijn, niet over een opbouwende. Van A via B naar C is niet altijd de manier waarop je moet en zal leren. Dat is niet alleen in kunst zo. (...) Dat is de reden waarom zoveel kinderen afbaken, omdat te weinig gekeken wordt naar het kind zelf: welke opbouw heeft dat kind hier nu nodig? Een dialoog tussen lesgever en lerende mag niet worden doorgesneden.” (EP 3 – 9 november 2012)

- BIJLAGEN -

bijlage 1 Expert panels en interviews

Interviews / gesprekken

Datum	Persoon (organisatie)
2 juli 2012	Astrid Rass (SLO – Stichting Leerplanontwikkeling Nederland)
10 oktober 2012	Joost Kuggelijn (Ministerie van OCW – Nederland)
10 oktober 2012	Jan Jaap Knol (Fonds voor cultuurparticipatie – Nederland)
18 oktober 2012	Barend van Heusden, Hadewijch De Jong, Theisje van Dorsten, Welmoed Ekster (Rijksuniversiteit Groningen)
23 oktober 2012	Barend van Heusden
16 november 2012	Paul Timmermans (LUCA Lemmensinstituut)
13 december 2012	Emile Copini (Rijksuniversiteit Groningen), Adam Handelszalts (Universiteit Twente)
18 december 2012	Isabel Lowyck (Museum M)

Expert panel – CANON Cultuurcel – 16 oktober 2012 (10.00-13.00u)

- Steven Ceuppens
- Melanie Wuyts
- Katrien Van Iseghem
- Luk Boelaert
- Dirk Terryn
- Kristien Druyts
- Sofie Donders

Expert panel 1: Brussel – dinsdag 6 november 2012 (13.30u-16.30u)

	Voornaam en naam (alfabetisch op voornaam)	Organisatie	Functie
1.	Anja Geuns	HET PALEIS	Hoofd educatie
2.	Dafne Maes	Koninklijk Conservatorium Artesishogeschool Antwerpen	Onderzoeker / docent Dans
3.	Domien CLaes	Sint Martinusscholen Herk-de-Stad	Student / GIP onderzoek
4.	Dominique Temmerman	HUB – Hogeschool – Universiteit Brussel	Bachelor Lerarenopleiding
5.	Hildegard Van Genechten	FARO – Vlaams steunpunt Cultureel Erfgoed	Stafmedewerker (erfgoededucatie)

6.	Karel Van Nieuwenhuise	KULeuven	Coördinator SLO Geschiedenis
7.	Lies Pycke	Vonac / Artesishogeschool lerarenopleiding	Pedagogisch adviseur / lerarenopleider
8.	Maggy Dekens	Pedagogische begeleidingsdienst Provinciaal onderwijs Vlaanderen	Pedagogisch adviseur
9.	Nathalie Jacques	Sint-Martinusscholen Herk-de-Stad	Coördinatie Kunst en Cultuur
10.	Tobias Frenssen	Kirzoom / KHLim	Coördinator / lerarenopleider
11.	Vroni Bollen	Sint-Martinusscholen Herk-de-Stad	Student / GIP onderzoek

Expert panel 2: Brussel – woensdag 7 november 2012 (13.30u-16.30u)

	Voornaam en naam (alfabetisch op voornaam)	Organisatie	Functie
1.	Dries Moreels	BAM – Instituut voor beeldende, audiovisuele en mediakunst	Informatiebeheerder
2.	Elke Verhaeghe	Forum voor Amateurkunsten	Stafmedewerker beleid en communicatie
3.	Eva De Mulder	Vzw Wisper	Stafmedewerker Theater
4.	Geert Van den Bossche	VUV (boek.be)	Gedelegeerd bestuurder
5.	Hans Laureyn	OVSG – Onderwijssecretariaat van de steden en gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap	Niveauroördinator DKO OVSG
6.	Iris Verhoeven	Steunpunt Jeugd	Stafmedewerker Cultuur
7.	Kris De Ruysscher	VVKBaO – Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs	Pedagogisch begeleider basisonderwijs
8.	Liesbet Verschueren	Vzw Wisper	Stafmedewerker Beeldende Kunsten
9.	Marleen Lippens	VVKSO – Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs	Pedagogisch begeleider secundair onderwijs
10.	Mieke Syryn	Howest Lerarenopleiding Brugge	Lector Muzische vorming en cultuureducatie
11.	Nikol Wellens	VTi – Vlaams Theater Instituut	Projectverantwoordelijke
12.	Tomas De Groote	Kamo vzw	Coördinator
13.	Veerle Boesmans	CC Zwaneberg – Heist op den Berg	Stafmedewerker Jeugd
14.	Vital Muylaert	GO!	Pedagogisch begeleider secundair onderwijs en DKO

Expert panel 3: Brussel – vrijdag 9 november 2012 (13.30u-16.30u)

	Voornaam en naam (alfabetisch op voornaam)	Organisatie	Functie
1.	An Van den Bergh	Demos	Stafmedewerker sociaal-artistiek
2.	Evi Gillard	VVC – Vereniging Vlaamse cultuur en gemeenschapscentra	Stafmedewerker
3.	Jeroen Vanesser	KHLim	Initiatiefnemer ENCE

4.	Joke Den Haese	Erasmus-hogeschool	Lector Beeld
5.	Katrien Goossens	KHLeuven	Lector
6.	Leen Alaerts	KHLeuven	Lector
7.	Leen Thielemans	M hka	Coördinatie bemiddeling
8.	Roel Van Hoeck	Jeugd en Muziek	Directeur
9.	Stefaan Vandelacluze	Moos vzw / KHLeuven	Algemeen coördinator / docent Cultureel werk

Expert panel 4: Brussel – woensdag 28 november 2012 (10.00u-12.30u)

	Voornaam en naam (alfabetisch op voornaam)	Organisatie	Functie
1.	Ann Dejaeghere	Departement Onderwijs & Vorming	Beleidsmedewerker
2.	Bart Roels	AKOV - APECK	Projectmedewerker
3.	Béatrice Coopman	Onderwijsinspectie	Inspecteur BaO
4.	Dirk Piqueur	Onderwijsinspectie	Inspecteur BaO
5.	Dirk Rombaut	Onderwijsinspectie	Inspecteur DKO
6.	Frans De Bie	Onderwijsinspectie	Inspecteur BaO
7.	Ingrid Leys	Departement Onderwijs & Vorming	Beleidsmedewerker
8.	Karl Desloovere	AKOV - APECK	Onderwijs Adviseur
9.	Marijke Verdoodt	Departement CJSM	Beleidsmedewerker / coördinator ACCE

Bibliografie

- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Berkeley: University of California Press
- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
- Billiet, J., & Waage, H. (2001). *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaalwetenschappelijke onderzoek*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Bless, H., Fiedler, K., & Starck, F. (2004). *Social cognition: How individuals construct social reality*. New York: Psychology Press.
- Boone, M. (2008). *Groei- en leerlijnen in de kleuterschool*. Mechelen: Plantyn.
- Breeuwsma, G., Haanstra, F., Koopman, C., Laarakker, K., Schram, D., & Witte, T. (2005). *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, G. (1956). *A Study of Thinking*. New York: John Wiley.
- Chiung-Hua Chen, J. (1997). An examination of theories of aesthetic development with implication for future research. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Science*, 42, 13-27.
- De Backer, F., Vermeersch, L., Lombaerts, K., Vandenbroucke, L., & Elias, W. (2011). *Community of Knowledge on Arts and Cultural Education in Europe (ComACE). Compendium: Belgium (Flemish Community)*. In opdracht van CANON Cultuurcel en het departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media. Leuven – Brussel: HIVA-KU Leuven - VUB.
- Donald, M. (2006). Arts and cognitive evolution. In M. Turner (Ed.), *The artful mind. Cognitive science and the riddle of human creativity*. New York: Oxford University Press.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press & Reston, VA: National Art Education Association.
- Efland, A. D. (2004). Art education as imaginative cognition. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 751-774). New Jersey: Taylor & Francis.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: MacGraw-Hill.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Goegebuer, A. (2004). *Andivisuele vorming in het onderwijs*. Brussel: CANON Cultuurcel.
- Haanstra, F. (1995). *Determinanten van leren over Kunst*. Utrecht: LOKV.
- Hargreaves, D. H. (1983). The teaching of art and the art of teaching: towards an alternative view of aesthetic learning. In M. Hammersley & A. Hargreaves (Eds.), *Curriculum practice: some sociological case studies*. London: Falmer.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.

- Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Elen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J., & Vandenberghe, R. (2001). *Didactiek in beweging*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Looy, F. (1993). *Gezond gedrag in de basisschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Parsons, M. (1987). *How we understand Art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press
- Parsons, M. (2004). Art and integrated curriculum. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 775-795). Taylor & Francis: New Jersey.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California – London– New Delhi: Sage publications.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Sahasrabudhe, P. (2006). Design for learning through the arts. *International Journal of Education through Art*, 2(2), 77-92.
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18, 179-183.
- Turner, M. (2006). *The artful mind. Cognitive science and the riddle of human creativity*. New York: Oxford University Press.
- Van Der Auwera, S., Schramme, A., & Jeurissen, R. (2007). *Erfgoededucatie in het Vlaamse Onderwijs. Erfgoed en onderwijs in dialoog*. Brussel: CANON Cultuurcel, Kunsten en Erfgoed, VIOE.
- van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen- Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/SLO.
- van Heusden, B. (2011). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.
- Verhofstadt-Denève, L., Vijt, A., & Van Geert, P. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2011). *Onderzoek Veldtekening cultuureducatie. Een beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse overheid, departement Cultuur, Jeugd, Sport, Media. Leuven: HIVA-KU Leuven.
- viWTA. (2006). *Participatieve methoden, een gids voor gebruikers*. Brussel: viWTA.
- Winner, E. (1982). *Invented worlds: The psychology of the arts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.